



**Universidade de Aveiro Departamento de Comunicação e Arte
2017**

**Túlio Augusto O Ensino de Análise e Técnicas de Composição Através da
Silva Santos Prática Composicional em Estilo Livre**



**Universidade de Aveiro Departamento de Comunicação e Arte
2017**

**Túlio Augusto O Ensino de Análise e Técnicas de Composição Através da
Silva Santos Prática Composicional em Estilo Livre**

Projeto Educativo e Relatório de Estágio realizado no âmbito da disciplina Prática de Ensino Supervisionada apresentados à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, realizado sob a orientação científica da Doutora Sara Carvalho Aires Pereira, Professora Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

O júri

Presidente	Professora Doutora Helena Maria da Silva Santana, Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro
Vogal - Arguente Principal	Professor Doutor Rui Luís Nogueira Penha, Professor Auxiliar Convidado, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto
Vogal - Orientador	Professora Doutora Sara Carvalho Aires Pereira, Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro

Agradecimentos

Ao meu Amojito, por tudo (seria preciso escrever uma tese para explicar e enumerar. E não interessa a mais ninguém, né?);

À Sara Carvalho, por tudo (seria preciso escrever outra tese pra explicar e enumerar. Mas também não interessa a ninguém, certo?);

Aos meus pais e minha família, por tudo (além de outra tese, seria preciso outra vida. E já sabe, não interessa);

Aos meus alunos (não é preciso outra tese, essa aqui serve);

À universidade, pelo papel (obrigado, isso é muito importante para todos nós. Não precisa tese, já tem muitas);

A mim mesmo (pois sem mim eu não seria nada e não haveria tese nenhuma);

A todos aqueles que cruzaram meu caminho (escrevendo teses ou não);

Ao meu computador velho, que decidiu morrer pelo caminho e me obrigar a mostrar, na prática, como desenvolver a criatividade com o uso de poucos recursos (essa tese não seria a mesma sem esse fato);

A todos aqueles, que como eu, adoram agradecer (em teses ou não).

Ao que me faz saber que agradecer é o mais importante de tudo (e não é preciso tese para isso);

A essa secção de agradecimentos, por me permitir escrever quase que uma nova tese;

À minha primeira tese, que faz com que essa seja uma antítese;

À essa antítese, que me deixa ansioso pela síntese;

À vida, pela sua misteriosa, inigualável e misteriosa dialética.

Palavras Chaves

Composição; análise; ensino de música; educação; técnica; criatividade

Resumo

Existe uma enorme necessidade de refletirmos sobre os princípios e conceitos partilhados pelos envolvidos no processo de educação musical – professores e alunos, diretamente. Nesse sentido, aqueles que estudam tornam-se também objetos de estudo, deixando-se integrar no processo de aprendizagem como importantes elementos do mesmo. Fazer música é conversar. “Diálogos são desafios composicionais. No processo de ensino e aprendizagem do compor eles exercem um papel de grande importância. Formam a base de uma espécie de racionalidade (Lima 2014, p.219)”.

Este trabalho lança mão do processo composicional na em sua forma essencial: uma ferramenta única para o despertar da criatividade e consciência do uso de elementos e intenções.

Keywords

Composition; analysis; music education; education; technique; creativity

Abstract

There is a huge need to reflect on the principles and concepts shared by those involved in the music education process - teachers and students, directly. In this sense, those who study also become objects of study, letting themselves be integrated into the learning process as important elements of it. Making music is talking. "Dialogues are compositional challenges. In the process of teaching and learning to compose they play a role of great importance. They form the basis of a kind of rationality (Lima 2014, p.219). "

This work uses the compositional process in its essential form: a unique tool for the awakening of creativity and an awareness of the use of elements and intentions.

“E o dito fica igual ao não dito: falar sobre música é uma besteira, executá-la uma loucura...”

- *Walter Smetak*

“O ensino deve, portanto, ser abordado como composição, e a situação de ensino como um lugar onde a função do professor se sobrepõe à do compositor.”

- *Mark Enslin*

Índice

Introdução	1
 PARTE I – PROJETO EDUCATIVO	
CAPÍTULO I – Revisão bibliográfica	3
1. Fundamentação Teórica	3
2. Ensino de Análise e Composição: Objetivos e atribuições	6
CAPÍTULO II – Projeto Educativo	10
1. Metodologia	10
2. Justificativa - Por que compor?	14
3. Objetivos	18
3.1. O compositor e a teoria composicional: Seria o processo um processo filosófico?	18
3.2. A teoria por trás da composição. É preciso saber antes, durante ou depois?	18
3.3. O Compositor inventa a obra, a obra inventa o compositor	19
3.4. Participar para compreender	21
4. Discussão e análise de resultados	25
4.1. Dificuldades e questionamentos no ensino de composição e análise	25
4.2. Questionário	28
 PARTE II - Prática de Ensino Supervisionada	
Introdução	33
Descrição e caracterização da Instituição de Acolhimento	34
Instalações e meio social	35
Projeto Educativo – Collegium Musicum	36

Oferta Formativa	36
Descrição do programa curricular na sua articulação com a escola vigente	38
Atividades ocorridas durante período de estágio	38
Atividades e Avaliação	53
Modelo de Avaliação	53
Questionário	56
Planificações	70
Planificação Anual	70
Planificação das Aulas – Projeto Educativo	78
Conclusões	91
Bibliografia	95
Anexos	99

Índice de Figuras

Figura 1 – Instituição de Acolhimento	34
Figura 2 – Audições	39
Figura 3 – Orquestra Didática e Coro	40
Figura 4 – DME 34 53 / Figura 5 – Orquestra Didática e Coro	41
Figura 6 – Orquestra Didática e Coro	42
Figura 7 e 8 – Orquestra Didática e Coro	43
Figura 9 – Curso de Férias Guitarra / Figura 10 – Audições	45
Figura 11 – DME 33 52 / Figura 12 Salão Nobre de Paços do Concelho	47
Figura 14 – DME 32 51 / Figura 15 – Estágio de Guitarra	49
Figura 16 – Concerto Natal	50

Figura 17 – Audição de Natal / Figura 18 – DME Casa da Música	51
Figura 19 – Concerto Artista Residente	52

Introdução

Investigar muitos dos processos atuantes no ensino de música tem se tornado, cada vez mais, tão importante quanto investigar os processos inerentes ao próprio fazer musical. Em seu livro “Ensinando Música Musicalmente”, Swanwick (2003) discorre acerca de diversas problemáticas que tangem alguns dos muitos ramos do ensino da música, em especial o ensino de música forma integrada e ferramentas de avaliação e interpretação de resultados, convidando o professor a uma reflexão sobre seu papel no despertar do interesse do aluno em suas próprias potencialidades, assim como expansão da criatividade como um dos principais objetivos do ensino-aprendizagem. Nesse sentido, afirma:

“O ensino musical, então, torna-se não uma questão de simplesmente transmitir a cultura, mas algo como comprometimento com as tradições em um caminho vivo e criativo, em uma rede de conversações que possui muitos sotaques diferentes. Nessas ‘conversações’, todos nós temos uma ‘voz’ musical e também ouvimos ‘vozes’ musicais de nossos alunos”. (Swanwick 2003, p. 46).

O ensino de análise e técnicas de composição nos remete à necessidade de refletir sobre princípios e conceitos partilhados pelos envolvidos – professores e alunos, diretamente. Nesse sentido, aqueles que estudam tornam-se também objetos de estudo, deixando-se integrar no processo de aprendizagem como importantes elementos do mesmo. É importante notar que, num momento inicial, grande parte dos alunos (vide questionário) possui noções pouco precisas e superficiais no que se refere aos conceitos de análise e técnicas de composição, no sentido de estudo e prática, como dos objetivos propostos pela disciplina de mesma nomenclatura. A reflexão sobre os temas relacionados apresenta-se nesse estudo como principal método condutor para o entendimento, bem como a importância do já mencionado despertar e desenvolvimento da criatividade. Tal atitude reflexiva deve nos guiar por um caminho de constante descoberta e convite a questionamentos e flexibilidade de posicionamentos, mas também em direção a responsabilidades em decorrência de escolhas e atitudes. Tal como afirma Lima (2014, p. 219), “diálogos são desafios composicionais. No processo de ensino e aprendizagem do compor eles exercem um papel de grande importância. Formam a base de uma espécie de racionalidade (...)”. Numa direção semelhante, a seguinte citação exprime convicções diante de impasses e incertezas que se tem atribuído ao longo do tempo ao ensino de música, desde conceitos até sua importância:

“Antes de qualquer coisa, sempre esteja certo de que o ensino de música vale a pena. E não deve haver confusão sobre o que deve ser entendido por música. Não existem dois tipos de aulas de música: uma para adultos e salas de concertos, e outra para crianças e escolas. Só existe uma música, e o ensino dela não é um assunto tão difícil quanto as autoridades escolásticas tendem a sugerir em seus congressos”. (Jacques-Dalcroze apud Swanwick 2003, p. 51).

Desta forma, torna-se necessário lançar o olhar sobre alguns dos muitos conceitos imprescindíveis para a formulação deste projeto educativo e revisitar alguns dos processos e conceitos envolvidos no ensino musical de uma maneira mais global, tais como o nosso recorte em questão – o ato compositivo, em si, e seus desdobramentos –, análise, harmonia, contraponto, notação musical, discurso musical e processos criativos.

Capítulo I – Revisão bibliográfica

1. Fundamentação Teórica

De acordo com França (2002, p. 8), o processo composicional mostra-se como algo essencial, independente de sua complexidade, contexto ou estilo, por ser o caminho pelo qual se concebe uma obra musical. Em consonância a esse pensamento, incide a seguinte citação de Paul Hindemith (1952, p. 178):

“Composição não é um ramo especial do conhecimento que deve ser ensinado àqueles talentosos ou suficientemente interessados. Ela é simplesmente a culminação de um sistema saudável e estável de educação, cujo ideal é formar não um instrumentista, cantor ou arranjador especialista, mas um músico com um conhecimento musical universal (...)”

França vai além e desenvolve seu pensamento ressaltando a necessidade de se distinguir composição como processo de composição enquanto produto, numa contextualização em prol da educação musical. Afere que sempre em que há organização de ideias musicais com o objetivo de se elaborar uma peça musical, mesmo que incluindo recursos de improvisação com aparente total liberdade e espontaneidade, ou uma obra de maiores proporções concebida através de regras e princípios estilísticos, existe processo composicional (1994, p. 72).

Sendo assim, como e qual seria a proposta de se sistematizar o ensino de composição e análise? Arnold Schoenberg (1911, p. 13) afirma que o ensino de composição (o ensino de estratégias, portanto) está comumente dividido em três pilares: harmonia, contraponto e forma, e define esses três elementos como sendo a harmonia o estudo de sons simultâneos (acordes) e como eles são ligados considerando sua estrutura (valores melódicos e rítmicos), sua significação e relações mútuas com os demais. O contraponto, por sua vez, representa o estudo de condução de vozes em concordância com as regras de desenvolvimentos motivo e combinações. Finalmente, o estudo de forma musical – ou estruturação formal – seria a organização do material voltada para a construção e desenvolvimento das ideias musicais. Embora Schoenberg descreva essa separação e acredite que seja compreensível que se proceda dessa maneira, a separação desses elementos com o intuito de formular um planejamento e metodologia aplicada ao ensino, pode resultar na excessiva separação desses elementos, desencadeando efeitos como a dificuldade de relacionar tais elementos entre si e identificar os objetivos da tomada de escolha. Sendo assim, para Schoenberg, o ensino de composição compreende o

estudo de harmonia e contraponto inseridos simultaneamente à forma. Assim, o estudo dos elementos envolvidos no fazer musical nos conduz à construção de um discurso musical. Seguramente, podemos acrescentar que o processo composicional pessoal e a linguagem musical individual, em si, ilustram que “o discurso, efetivamente, é não somente o lugar da manifestação da significação, mas ao mesmo tempo o seu meio de transmissão (Greimas 1966, 152)”.

No entanto, ao nos permitirmos ilustrar e dividir os elementos constituintes do nosso processo metodológico de estudo, assumimos uma postura analítica e interpretativa. É essa também a atitude que se espera que os alunos desenvolvam perante o estudo musical. Segundo Copland (1952), a criação e a interpretação estão indissoluvelmente ligadas. Ambas – a criação e a interpretação – demandam uma mente imaginativa. Tal premissa deve, portanto, guiar o estudo musical em todas as suas dimensões. Pode-se dizer, assim, que os sons individuais são os elementos primários envolvidos nas maneiras de comunicação sonora, cuja articulação determina qualquer tipo de ato comunicativo – musical ou verbal (Schurmann 1990, p. 40). A nível sensorial, são obtidas quatro variáveis distintivas constituintes desses parâmetros sonoros: altura, intensidade, duração e timbre. Essas variáveis são empregadas de acordo com os atos comunicativos, sendo atribuídos a elas valores distintivos nesses parâmetros sonoros. Desse modo, ao lidar com esses conceitos, o aluno pode começar a compreender quais são os elementos envolvidos na construção do discurso musical, assimila definições de material musical e atitudes relacionadas a ele. Um discurso musical, por sua vez, apresenta-se repleto de metáforas que tem consequências importantes para a educação musical. Swanwick apresenta-nos um resumo das principais abordagens sobre esse ponto de vista, buscando dar uma perspectiva sobre a natureza e o valor da música e seu papel na sociedade. Com a devida atenção aos múltiplos significados de discursos que a música apresenta, são identificados três modelos pelos quais a música funciona metaforicamente. Por meio do processo de metáfora, transformamos:

1. sons em “melodias”, gestos;
2. “melodias”, gestos, em estruturas;
3. estruturas simbólicas em experiências significativas.

“Quando tentamos descrever a terceira dessas transformações, termos como “experiência estética”, “fluência” e “ponto culminante”, tornam-se permutáveis. Esse forte senso de significado pessoal ocorre com frequência suficiente para motivar muitas pessoas a se colocarem em busca de experiências musicais”. (Swanwick 2003, p. 56).

Numa abordagem complementar aos tópicos de estruturação do ensino de composição apresentada anteriormente por Schoenberg, Koellreutter (1984, p. 31) apresenta-nos três tipos de forma: discursiva, poética e sinerética.

1. Discursiva: procede de maneira casual, deduzindo ocorrências musicais como consequências lógicas de outras. Sua origem está no pensamento racional (triangular: tese – antítese – síntese). Sua estrutura é simétrica, periódica (quadratura), tendo como característica o desenvolvimento dos signos musicais por interação (= repetição). Os contrastes de forma se manifestam através de dualidades opostas que se excluem mutuamente (dualismo). Exemplo: sonata.
2. Forma poética: procede de maneira não casual, derivando signos de outros signos. Sua origem está no pensamento pré-racional, circular. Sua estrutura é dessimétrica, não-periódica, tendo como característica estrutural a ordenação, a disposição dos signos musicais por adjunção. Seus contrastes formais são construídos por dualidades complementares, formando um todo. A unidade formal é imanente do todo, que é o ponto de partida, e sua maneira de percepção é globalizante. O motete isorrítmico (século XIV) deve ser considerado forma poética.
3. Forma sinerética: procede de maneira acasual, associando conceitos aparentemente distintos. Tem origem no pensamento arracional (paradoxal, esférico). Sua estruturação é assimétrica, aperiódica. Tem como características estruturais a mudança permanente dos signos musicais por variação, transformação, rotação, etc., isto é, sofre processo de metamorfose tendendo à formação de campos limitados, tomados isoladamente em relação a outros.

Esse esquema de estrutura e desenvolvimento formal proposto por Koellreutter, embora aparentemente complexo para o nível de conhecimento em que se inserem os alunos no ambiente de conservatório, ajuda-nos a voltar lançar um olhar abrangente desde um estágio inicial de concepção musical.

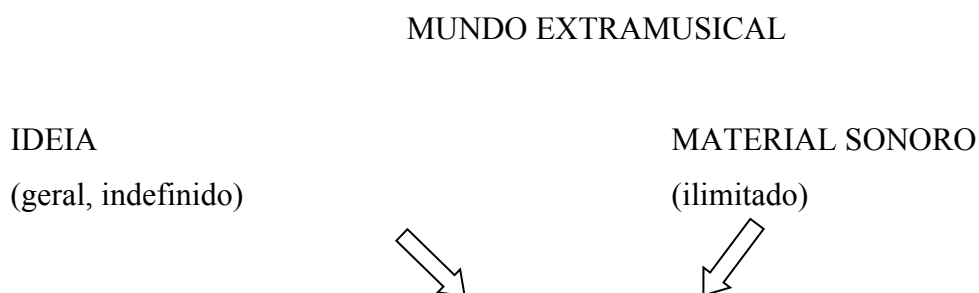
Strauss (1990) auxilia-nos também no desenrolar da nossa linha de pensamento ao defender que, tradicionalmente, a análise musical tem se empenhado em mostrar que todos os componentes de uma dada obra musical estão integrados uns aos outros a serviço de uma única ideia geradora. No entanto, mesmo que o discurso composicional possa acontecer a partir da coerência de ideias musicais, é preciso levar em conta o contexto de

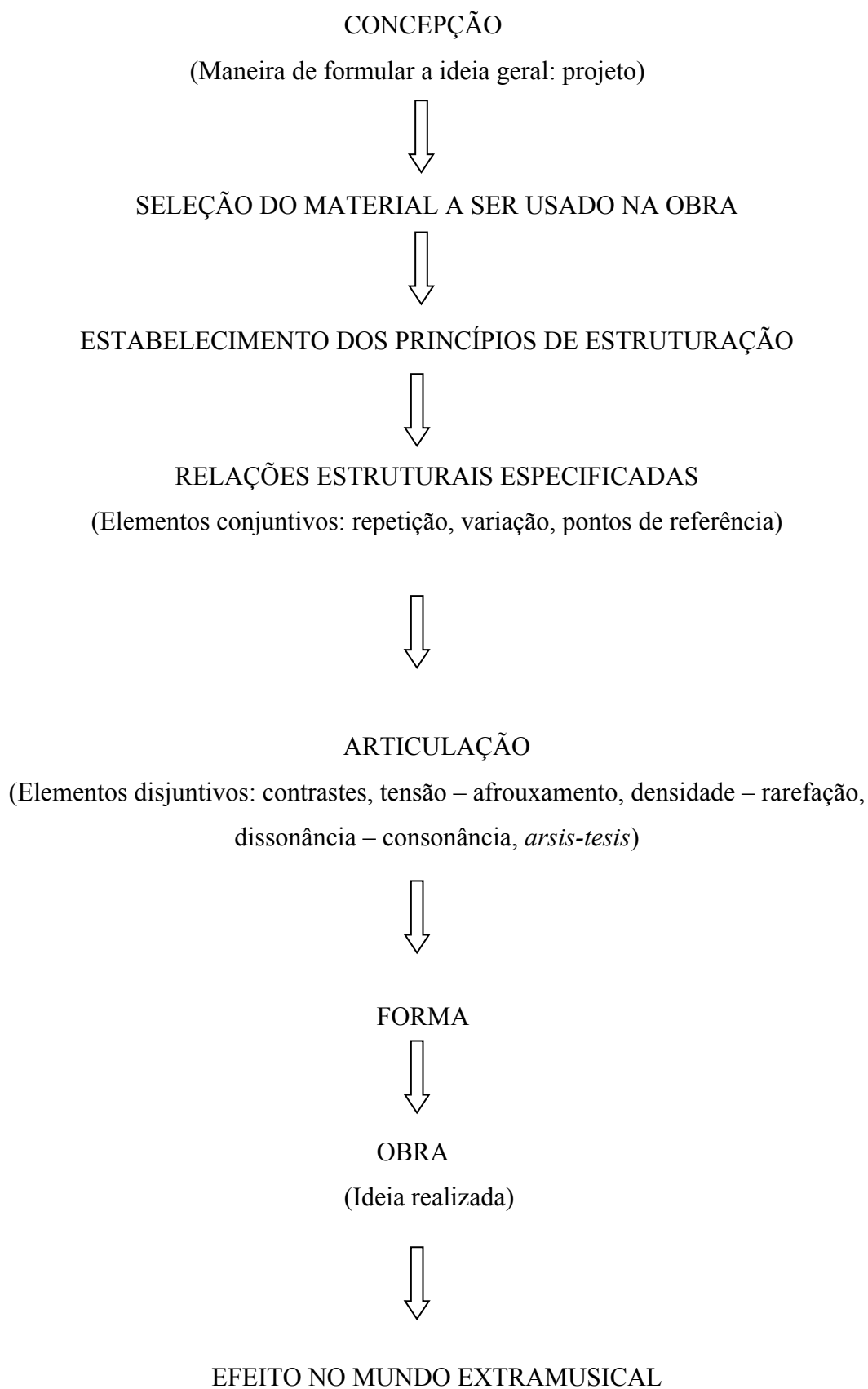
uma obra em questão. Nesse sentido, a preocupação em relação à coerência surge da necessidade de se moldar o discurso, torná-lo compreensível e, assim, permitir a comunicação. Essa aferição converge ao pensamento de Bruno Kiefer, de que o estudo das formas musicais constitui grande importância para o entendimento, de modo a aguçar a percepção do que há de essência (Kiefer 1990, 8). Por um viés afim, podemos concordar que “música é uma organização de sons (ritmo, melodia, etc.) com a intenção de ser ouvida”. (Schafer 1991, p. 35).

2. Ensino de Análise e Composição: Objetivos e atribuições

O estudo de composição pode ser uma importante ferramenta para o desenvolvimento da compreensão acerca das relações e funcionamento dos elementos musicais devido ao fato de permitir que o estudante entre em contato direto com o material sonoro (Swanwick 1979, p. 43). Nessa mesma direção, Paynter (1977, p. 18) afirma que a composição “é a melhor maneira para os alunos desenvolverem o julgamento musical e adquirirem a noção do ‘pensar’ musicalmente”. Trabalhar a partir da matéria prima, desde a origem, pode-se ter poder de escolha sobre a ordenação temporal e espacial dos sons. Dessa forma, torna-se possível alargar o potencial da tomada de decisão em cunho expressivo, habilidade essencial na composição musical (Swanwick 1994, p. 85). Assim, o processo composicional pode ser visto “uma forma de se engajar com os elementos do discurso musical de uma maneira crítica e construtiva, fazendo julgamentos e tomando decisões” (Swanwick 1992, p. 10).

Koellreutter (1984) apresenta-nos uma classificação do processo composicional dividido em quatro estágios evolutivos distintos: A conscientização da ideia, a concepção formal, a escolha do repertório dos signos musicais, e estruturação (pré-composição). É interessante observar que Koellreutter distingue *concepção formal* de *estruturação*, sendo a segunda mais ligada à composição como processo do que à composição como produto. Koellreutter ilustra essa classificação através do seguinte mapeamento:





(Koellreutter 1984, p. 25)

Sob essa perspectiva, Jorgensen (2008, p. 180) defende a posição de que a abordagem do ensino de análise musical deve ser feita sob um ponto de vista composicional e não apenas apoiada no estudo da teoria musical, de forma a integrar performance e audição numa formação ampla e sistematizada. Essa forma de pensar nos mostra uma correlação e convergência com o pensamento de Schoenberg (1911, p. 13) no que tange uma metodologia de ensino apoiada numa visão mais cosmológica e menos fragmentada.

Então, para que serve a composição? Seria a composição um fim ou um meio? Seria a composição um diálogo, como observou Lima, com a finalidade de construir essa racionalidade ou simplesmente o diálogo pelo seu simples desafio intrínseco? Segundo Grout e Palisca (1998), quase todos os compositores do Barroco, por exemplo, buscaram exprimir – para além da expressão, representação – uma infinidade de sentimentos e ideias com o máximo de veemência e vivacidade. Procuravam exprimir os *afetos* – ou estados de espírito – por meios da intensificação e efeitos musicais e contrastes, embora a representação dos *afetos* não estivesse ligada aos sentimentos e ideias – como intenção principal – de um compositor específico, e sim, de um contexto geral. Muitas figuras e denominações musicais surgiram a partir da tentativa de comunicar esses *afetos*. Teóricos alemães analisaram e designaram figuras musicais por analogia a figuras e liberdade próprias da retórica. Também por analogia à retórica, o processo de composição era concebido a partir de três passos: a descoberta de uma ideia musical – ou tema –, a planificação, e a elaboração do material (Grout e Palisca 1988, p. 312).

Inúmeras situações nos mostram que houve – e continua havendo – grande esforço de se construir uma ponte direta entre o discurso e teoria da música (Lester 1992, p. 164 – 170). Segundo a afirmação de Lima (1999, p. 57), tal atitude pode ser notada ao longo dos tempos pela teoria da retórica da música no espaço e entre Dressler (1563) e Matheson (1739), com o equivalente musical das figuras de linguagem e com importantes consequências para a teoria da forma que chega ao nosso século. Lima se suporta ainda ao nos mostrar que:

“os conceitos musicais relacionados com a oratória e a retórica tem origem nos escritos de Aristóteles, Cícero e Quintiliano. A redescoberta do *Institutio oratória* de Quintiliano, em 1416, permitiu o desenvolvimento posterior dessa interface. Mais adiante, no período barroco, a Teoria dos Afetos pode ainda ser entendida como herdeira da oratória, entendida como controle e direcionamento de respostas emocionais de uma audiência” (Lima, 1999, p. 57).

Contudo, se considerarmos a composição musical como ponto de origem de onde toda e qualquer obra sonora é gerada, podemos tratá-la como uma espécie de alicerce, base da música. Essa visão de criação musical leva-nos a concluir que a prática composicional é fundamental na educação musical. Segundo França e Swanwick (2002), além de base, a composição pode ser considerada como um pilar da educação musical, entendendo-a como processo ou como produto. Assim, a abordagem de composição como um processo aplicado ao ensino passou a ser mais adotada pelos educadores musicais nos últimos anos pelo entendimento de que esta abordagem traz resultados muito positivos ao desenvolvimento da musicalidade dos indivíduos, pois, de acordo com os autores:

“experiências em composição podem levar os alunos a desenvolverem sua própria voz nessa forma de discurso simbólico. Durante esse processo, ideias musicais podem ser transformadas, assumindo novos níveis expressivos e significados, articulando assim sua vida intelectual e afetiva” (França; Swanwick, 2002, p.9).

Se focarmos na composição musical como um produto, iremos nos deparar com algumas questões e impasses que nos desviariam do modelo cosmológico proposto por Smetak, levando à mencionada fragmentação que queremos evitar. Por muito tempo, a visão de composição como o resultado de estudos aprofundados em teoria, harmonia e contraponto foi a mais aceita entre as pessoas, mas principalmente nos últimos anos é que podemos ver a criação musical passar a se tornar parte do aprendizado musical (França e Swanwick 2002).

Capítulo II – Projeto Educativo

1. Metodologia

O tipo de metodologia mais adequado para ser aplicado a esse trabalho foi a do tipo qualitativa. Desta maneira, o investigador pode levar em consideração todo o processo – inclusive em analogia à composição – e dispor de condições de auxiliar no desenvolvimento de cada participante de forma individualizada, respeitando vicissitudes e assumindo que a aprendizagem pessoal apresenta-se como um dos principais focos do estudo. Sendo assim, o modelo estratégico adotado foi o de estudo de caso (Duarte 2008, p. 115), enquadrado na modalidade de “estudo de comunidade” (Aires 2001, p. 21), devido a amostragem se referir a alunos inseridos num conjunto específico, nesse caso, o Collegium Musicum – Conservatório de Música de Seia. Os alunos participantes correspondem à disciplina ATC, ministrada de maneira separada (ATC I, ATC II e ATC III). A esses alunos foi apresentado, num primeiro momento, um questionário com dez perguntas com o objetivo de fazer uma leitura preliminar da situação inicial e acompanhar, a partir daí, o desenvolvimento que se sucedeu face aos questionamentos e reflexões acerca dos conceitos e estratégias propostas. Ao longo do tempo, provocações e ‘motes’ para desenvolvimento das ideias foram sendo introduzidos no processo de dar voz àquilo que cada um identificou como processo individual. Como estímulo, tópicos e exemplos foram apresentados para que o aluno pudesse então refletir e desenvolver a criatividade acerca dos problemas com que se depararam. Simultaneamente ao estudo de análise e composição nos moldes desse projeto, os conteúdos elementares e essenciais que fazem parte do programa geral da disciplina foram passados de forma não linear e aplicados livremente na composição de obras e exercícios específicos.

Assim, os questionamentos e ideias apresentados acompanharam os alunos durante todo o processo como forma de incentivar a atitude de busca de individualidade e estratégia de procura por uma condição de menos passividade. É posto em prática o ponto de vista anteriormente apresentado por Hindemith, de que não há apenas uma música. Logo, sem grandes distinções entre a figura de compositor e do estudante, o aluno pode sentir-se mais à vontade para exprimir musicalmente suas ideias sem o peso que a rotulação poderia acarretar.

Os critérios de avaliação foram definidos com base no modelo de avaliação espiral de Swanwick (França 1999), não utilizando o mesmo de forma estrita e rigorosa. Os níveis de criação, segundo Swanwick, são: material (sensório e manipulativo), expressivo

(expressão pessoal e vernáculo) e formal (especulativo e idiomático). O modelo de avaliação espiral busca avaliar utilizando-se de uma abordagem mais musical do que técnica. Além disso, tem-se constatado que procedimentos fragmentados de investigação focados na experiência musical “apenas começam a tocar a superfície de como as pessoas reagem à música (Swanwick apud França 1999, p. 112)”. Para Swanwick, apenas com uma “teoria convincente da mente musical” somos nós capazes de “conectar os elementos díspares a uma estrutura de relações lógicas” (1994, p.72). Desta maneira, ao utilizarmos o modelo de avaliação espiral, consideramos as dimensões da criação (composição), relacionada com performance e apreciação. Obviamente, devido ao foco do nosso trabalho e pela natureza como as aulas de música são estruturadas nas escolas, evidenciamos a dimensão da composição, porém, com integração das outras dimensões sempre que possível. A composição é, desde o início, algo que ‘quer’ ser tocado e ouvido. Sendo assim, esse modelo de avaliação não se prende ao desenvolvimento de habilidades instrumentais, manipulação de alturas ou notação musical. Em vez disso, descreve de forma abrangente os elementos da experiência musical, contemplando o que todas as atividades musicais apresentam em comum: a articulação de elementos do discurso musical: materiais, caracterização expressiva, forma e possibilidade de valorizá-lo como sistema simbólico. A consciência progressiva de tais dimensões do discurso musical é o que corresponde ao desenvolvimento da compreensão musical (França 1999, p.113). Devido à relação dialética dentro de cada estágio de aprendizagem, os oito níveis são organizados como uma espiral, não como uma sequência linear. Isso implica em dizer que o nível mais alto não substitui, mas abraça os anteriores. Consequentemente, a consciência da forma musical envolve a articulação e a conscientização de materiais musicais organizados em gestos expressivos a serem organizados em estruturas particulares. Os níveis da espiral são cumulativos: é impossível estar nos níveis mais altos sem os níveis mais baixos. Se a nós é possível avaliar a música de forma simbólica, é porque alguém foi capaz de moldar, projetar e identificar o arranjo de materiais em gestos expressivos e, por sua vez, em relacionamentos estruturais.

Como guia de atitudes a serem praticadas, foram utilizados vários dos recursos descritos por Lima sobre a atitude de Widmer com relação ao ensino de composição, tais como:

- Convite ao aluno para um papel mais ativo a fim de propiciar atuações inesperadas por parte do professor;

- Realização de trabalhos e tarefas igualmente regulares e realizáveis;
- Abordagem lógica de conexão e relacionamento de micro e macro contextos;
- Interatividade e diálogo como universo composicional;
- Densidade da própria vivência aluno/compositor; cumplicidade; desenvolvimento de uma relação pessoal com o aluno (gostar de ouvi-lo);
- Professor como vigilante e estimulador;
- Envolvimento do aluno com problemática do ensino;
- Capacidade de ‘entrar no universo das peças dos alunos’. O professor como alguém que se caracteriza, antes de mais nada, como um ótimo aluno.

(1999, p. 134-135)

Em conformidade a essas atitudes, somam-se procedimentos pedagógicos que auxiliam tanto o aluno quanto o professor a atingirem os objetivos e metas que vão surgindo e sendo estabelecidos. Tais procedimentos são constituídos de um recorte e simplificação de procedimentos aplicados por Ernst Widmer e descritos por Paulo Costa Lima em *Ernst Widmer e o Ensino de Composição Musical na Bahia*:

- Oficina de processos composicionais (reflexão sobre o que vem a ser processo e maneiras de atuação);
- Exercícios com variações (imaginando variações sobre melodias conhecidas);
- Constituindo ‘constelações’ (estratégia de introdução a conceitos comuns ao desenvolvimento motivico e *Teoria dos Conjuntos*);
- Discussões. Exemplo: o que leva o compositor a compor? Por que compor? O que torna um compositor diferente do outro?;
- Desenvolvimento de esboços e roteiros;
- Exercícios com ostinatos;
- Harmonização de fragmentos melódicos;
- Sugestão de composição: peça utilizando apenas uma nota;
- Experimentando perspectivas contrastantes: ouvir e analisar peças num estilo não apreciado;
- Análise e ‘análise de análises’;
- Exercícios com módulos;

- Experimentando novas possibilidades de escrita musical;
- Utilização de notação musical como meio de abordagem do universo composicional;
- Conversas e orientação sobre trabalhos envolvendo música fora do contexto de aula.

(Lima 1999, p. 143-144)

Como metodologia auxiliar para o exercício de variação, foi apresentada como modelo uma tabela que lista procedimentos e resultados musicais com suporte de áudio sobre um fragmento da Suíte nº 1 para violoncelo, de Bach. Os alunos puderam verificar quais elementos estavam presentes em cada variação, assim como analisar as intenções contidas em cada exemplo, buscando, a partir daí, imaginar e esboçar suas próprias variações com base no modelo apresentado e discutido. Essa atividade esteve relacionada a alguns modelos de variação musical encontrados na literatura musical de épocas distintas, a exemplo do Capricho 24, de Paganini e Dualismo II, de Fernando Cerqueira.

O Collegium Musicum, que sedia o Festival Dias de Música Eletroacústica, tem apresentado ao longo dos anos atividades regulares no âmbito da música eletroacústica para a comunidade local e para os alunos, de modo que o ambiente da música eletroacústica não é necessariamente estranho à maioria dos alunos do conservatório. Desse modo, foi proposto a inclusão no programa anual das atividades no conservatório a realização de um seminário de música eletroacústica com o intuito de focar nesse estilo e dar espaço a atividades que explorem as potencialidade criativas dos alunos. Uma síntese desse modelo foi apresentada no decorrer das atividades.

Embora muitos exercícios tenham sido realizados durante o período do projeto, como fim de avaliação foi considerada a composição realizada ao fim do percurso. Após ter contato com várias técnicas diferentes e deparar-se com possibilidades de manipulação sonora, o aluno é então estimulado a compor livremente a partir de suas próprias escolhas, sejam elas técnicas, mistura de estilos, possibilidades instrumentais, uso de texto, etc. As composições foram produzidas individualmente durante o período de uma semana. Não houve parâmetros fixos a serem utilizados, apenas a sugestão de que a peça fosse curta e que o aluno buscasse manter-se consciente das suas escolhas. A notação musical também não foi obrigatória, sendo, assim, apresentadas algumas composições gravadas ou com suporte eletrônico, e interpretadas na última aula (aula de apresentação dos trabalhos). A não obrigatoriedade de escrita justifica-se na grande distância de maturidade técnica a nível

de possibilidade de criação e domínio da escrita escolhida. Foi possível perceber ao longo do processo que muitos alunos apresentaram resultados mais satisfatórios quando utilizavam escrita gráfica ou não convencional, podendo assim estar concentrados no desenvolvimento de ideias e diminuir a limitação de sua expressividade pela necessidade da escrita convencional.

Se por um lado podemos partir do pressuposto de que a compreensão musical seja manifestada de forma complexa e ampla, ao mesmo tempo em que está sujeita à subjetividade de interpretação, a avaliação seguiu o critério de estabelecer a ligação entre aquilo que foi apresentado, as intenções que serviram de base para o desenvolvimento do trabalho, o entendimento por parte do professor e dos próprios alunos. Por questões de assimilação, nota-se o envolvimento de fatores como preferência pessoal em relação à expressividade, técnica instrumental e estilo musical. Dessa forma, é possível também observar relações de empatia que auxiliam o aluno a conduzir suas escolhas e possíveis performances. Encontramos aqui a atitude empírica da “intenção de ser ouvida” a que se refere Schafer. Os alunos sentem-se, portanto, expressando seu próprio pensamento a partir de seus próprios significados e concepções musicais. Todo o conteúdo anual tem sido apresentado de forma não linear, variando apenas o nível de aprofundamento de acordo com o nível de desenvolvimento de cada grupo de alunos.

2. Justificativa - Por que compor?

Em *Music and Imagination*, Copland divide com o leitor um questionamento que faz a si mesmo:

“Uma pergunta realmente importante é: ‘Como é que o compositor dá início ao seu trabalho? Por onde é que ele começa?’ A resposta a isso é — Todo compositor começa com uma ideia musical. Uma ideia *musical*, note bem, não uma ideia literária, filosófica ou simplesmente extra musical” (Copland 1952, p. 9).

Para Copland (1952, p. 9), “uma ideia musical não é o mesmo que uma peça musical. Ela apenas conduz a essa peça. O compositor sabe muito bem que mais alguma coisa é necessária se quiser obter uma composição completa”. Por consequência, “após a composição, o músico gostaria que as pessoas descobrissem inspiração no que ele compôs — a começar por ele mesmo. Mas isto é realmente uma ideia que se manifesta *a posteriori*” (Copland 1952, p. 10).

Uma das metas no ensino de composição, seja ela dirigida ao estudante de composição ou ao músico sujeito ao estudo de composição como uma das ferramentas para seu desenvolvimento global, consiste em desmistificar a atuação da inspiração sobre aqueles que tencionam criar música. Copland distingue os tipos de compositores de acordo com a maneira como a inspiração age sobre eles. Para ele, “o tipo de compositor que mais tem fascinado a imaginação pública é o do compositor de inspiração espontânea — em outras palavras, o tipo Franz Schubert (1952, p. 11)”. E acrescenta que “todos os compositores, naturalmente, são inspirados, mas esse tipo é o de inspiração mais fácil. A música parece jorrar de cada um deles. Muitas vezes, eles não são capazes de anotar as ideias na rapidez em que elas lhes ocorrem”. Talvez pelo fato de que a esse tipo de compositor seja frequentemente atribuída uma grande abundância da sua produção, muitas vezes esse traço pode conduzir a uma visão limitada sobre a atuação da inspiração. Sabe-se que em certas épocas, Schubert podia escrever uma canção por dia, assim como Hugo Wolf chegou a fazer o mesmo (Copland 1952, p. 11).

Um segundo tipo de compositor pode ser representado por Beethoven — o do tipo construtivo, que necessita de muito trabalho e experimentação para fazer a composição fluir.

“Esse tipo exemplifica melhor do que qualquer outro a minha teoria sobre o processo de criação musical porque, nesse caso, o compositor começa realmente a trabalhar a partir de um tema. No caso de Beethoven, não há dúvida alguma a esse respeito, pois temos os cadernos de notas em que ele anotava os seus temas. Podemos ver por esses cadernos qual era o seu método de trabalho — de que maneira ele não abandonava um tema enquanto não o tivesse feito tão perfeito quanto possível. Beethoven não era absolutamente um compositor ao estilo de Schubert, bem-amado da inspiração; era obrigado a seguir o caminho mais longo, começando com um tema, transformando-o em uma ideia germinal, e construindo em cima disso uma obra completa, em um trabalho diário e exigente. Desde os dias de Beethoven, esse tipo de compositor tem-se revelado o mais comum (Copland 1952, p.13)”.

Um terceiro tipo de compositor poderia ser chamado de tradicionalista, por falta de um termo mais adequado. São comumente empregados como exemplo autores como Palestrina e Bach. No argumento de Copland, “exemplificam ambos – Bach e Palestrina – o tipo de compositor que nasceu em um período especial da história da música, quando um determinado estilo musical estava a ponto de alcançar o seu maior desenvolvimento”. No entanto, ao mesmo tempo em que havia um grande esforço, nessas épocas de apogeu,

voltado para criar música em um estilo conhecido e amplamente aceito, buscava-se uma composição que, de certa forma, superasse o que já se havia feito anteriormente.

A partir dessa lógica de pensamento, o próprio Copland acrescenta um panorama em que um quarto tipo de compositor: o *pioneiro* – a exemplo de Gesualdo no século XVII, Mussorgsky e Berlioz no século XIX, Debussy e Edgar Varèse no século XX (Copland 1952, p. 13).

“É quase impossível caracterizar o método de trabalho de um grupo tão heterogêneo. Pode-se apenas dizer que eles encaram a composição às avessas do tipo tradicionalista. Opõem-se claramente à solução convencional dos problemas musicais. Em mais de um aspecto, a atitude desses compositores é experimental: eles estão sempre à caça de novas harmonias, novas sonoridades, novos princípios formais. O tipo pioneiro esteve em plena evidência na virada do século XVII e no início do século XX, mas atualmente ocupa um papel bem mais modesto (Copland 1952, p. 13)”.

Assim, o aluno é indiretamente convidado a se perguntar qual o tipo – ou quais os tipos - de compositor acredita ser ele próprio. Mas como ligar esses processos e subsequentes classificações à ideia musical? Como afirma Lima (1999, p. 60), numa revisitação ao pensamento de Schoenberg, “a ideia em composição musical não pode ser apresentada como algo estático, ela se constitui no espaço entre o nível de concepção e o nível da apresentação”. A ideia, texto, mensagem, objeto comunicativo, discurso, só pode ser conhecido pela apresentação, através de linguagens. A concepção, por sua vez, dá-se por estímulos de outros compositores, obras musicais, obras artísticas, comunicação social, contextos culturais, etc. Os vários níveis de concepção estão associados às relações cíclicas que o indivíduo tem com o mundo e consigo mesmo. Embora aparentemente não exista espaço para a dimensão cultural no esquema composicional de Schoenberg, que se desloca do psicológico para a metafísica, levado pela constante preocupação com a tradição alemã a fim de criar um contexto teórico (Lima 1999, p. 61), os ideais de compositores iconoclastas, como o próprio Schoenberg, surgem como uma resposta a um sistema até então dominante e compartilhado por praticamente todos os compositores de sua época. A “invenção” do atonalismo e outras correntes e teorias musicais como processo de comunicação social, no sentido de repensar valores e funções musicais, tem muito mais a dizer do que a simples organização de sons, como é muitas vezes mal interpretada. Desta forma, os compositores do século XXI parecem estabelecer alguma ligação entre si e a tempos de barbárie, em que da forma mais rudimentar e primitiva, fez-se uso da linguagem

musical, por um fato tão simples e natural quanto o ato compositivo: falar uma mesma língua, apesar de cada indivíduo possuir a sua própria. Da mesma maneira, o desenvolvimento das várias línguas no mundo deu-se pela modificação, pela interação com outras línguas e inúmeros outros fatores de comunicação. A comunicação acontece na ressignificação e interpretação de acordo com os significados individuais, surgidos de ideais compartilhados. Aprender ou ensinar composição só é possível se considerado como um ato de comunicação ou ato expressivo capaz de submissão aos fenômenos da retórica e poética-literária.

Em todo o processo de ensino de música, a composição é “uma ferramenta pedagógica fundamental, pois permite que sejam estruturadas propostas musicais adequadas à realidade e à necessidade, tanto profissional quanto do contexto escolar”. (Queiroz; Marinho 2009, p 68). Compor, então, passa a ser uma maneira de fazer sentido o estudo de processos através da experimentação dos mesmos, tornando-se parte do processo, buscando compreender as relações ao mesmo tempo em que se busca se conhecer. “E o dito fica igual ao não dito: falar sobre música é uma besteira, executá-la uma loucura... (Smetak apud Lima 1999)”. No entanto, Lima (1999, p.) acrescenta que o próprio Smetak escreveu sobre música, num possível reconhecimento de que seria uma ‘besteira’ imprescindível. Numa entrevista concedida a Renato de Moraes e publicada na revista Veja de cinco de março de 1985, Smetak discorre sobre a relação entre composição e cosmologia:

“Vejo que há uma grande poluição sonora e não me conformo. Os eruditos insistem em apenas colocar um conteúdo no espaço. Enganam-se quase sempre porque não tem nenhuma noção de cosmologia. Assim, ao invés de dominarem sua criação, eles são dominados por ela. Já os músicos populares vivem um grande drama: sentem mais do que sabem que sentem. Eles ainda se revestem do romantismo dos seresteiros e trovadores, e se satisfazem em tocar para a lua...” (Smetak apud Lima 1999, p. 55).

3. Objetivo

3.1 O compositor e a teoria composicional: Seria o processo composicional um processo filosófico?

Em seu livro *Widmer e o Ensino de Composição na Bahia*, onde Lima (1999) aborda a visão de vários autores, filósofos e músicos, sobre música, discorre sobre a visão de Heráclito:

“A música ganha sentido no tempo, constrói uma determinada maneira de fluxo temporal, estabelece, assim, uma distinção entre o tempo de sua duração e o tempo que evoca, ou que apresenta (Lima 1999, p. 55).”

Para Lima, a expressão ‘discurso musical’ é uma articulação entre os dois conjuntos que, aparentemente, se quer observar, e nasce da esperança de conceber o fluxo musical como análogo ao fluxo de palavras. Sendo assim, vemos que a fala sobre música é de natureza comparativa, adicionando processos composicionais que lhe são próprios para fazer referência aos processos composicionais que deseja abordar. De maneira a enriquecer essa reflexão, Seeger (1977, p. 16) apresenta-nos a distinção entre conhecimento musical e o conhecimento sobre a música. Para o autor, a fala é resultado de processos composicionais próprios e específicos. Nesse sentido, o âmbito composicional transcende o plano musical, além de representar processos na direção oposta da que é geralmente tomado como referência: processos musicais a partir de processos da fala. Seja o que for, o gosto pela composição, música e contínua reflexão, molda-se por um caminho comum.

3.2 A teoria por trás da composição. É preciso saber antes, durante ou depois?

Lima (1999, p. 59) faz uma importante observação sobre o termo “composição”:

“O termo composição, introduzido há apenas séculos atrás, dá somente uma ideia parcial do conjunto pluricultural-diacrônico do universo de atividades possíveis. Uma das primeiras caracterizações do termo (opondo-se a contraponto, que seria algo mais rígido e determinado) vem de Andrea Ornitoparchus (1517) e estabelece uma comparação entre o oleiro e o compositor: este moldando a canção como aquele molda o barro – Apud Ferand (1949, p. 1423). Buscando as origens latinas do termo, chega-se a *compositio* ou *compositus*, termos que se referiam ao processo de escrever um poema, que podia resultar

em música ou não. Guido D'Arezzo utiliza o termo componenda, como referência direta à música em seu Micrologus (circa 1206)".

Tal observação não apenas nos mostra que a composição, em si, precede a definição do termo, como leva-nos a concluir que a atitude fundamental do processo composicional está calcada na manipulação, pelo viés de Ornitoparchus, e na expressão de uma mensagem escrita ou não, pelo viés da origem latina. No entanto, outras formas de abordagem são indispensáveis para a complementação da ideia do que pode ser composição e como esta se aplica no ensino, sobretudo ao considerarmos níveis distintos de conhecimentos musicais e interesse pela prática composicional. Nesse sentido, Lima apresenta-nos um preciso apanhado conceitual que pode nos levar a uma melhor compreensão sobre a relação *regras-liberdade*:

“(...) Rousseau (1768) nos fala em seu Dictionnaire de musique que ‘compor é inventar uma música de acordo com as regras da arte’. Embora tanto Rousseau quanto Ornitoparchus reforcem a dimensão de construção envolvida com o compor (sempre de caráter individual), para Rousseau, o conhecimento composicional seria de natureza mais interna, enquanto Ornitoparchus pensa numa atividade modeladora. Há, no entanto, algo fundamental na definição de Rousseau, que é essa correlação entre o que vai ser produzido e um conjunto de regras (1999, p. 59)”.

3.3 O Compositor inventa a obra, a obra inventa o compositor

Se definirmos “composição” – seja como produto ou processo –, por consequência, sentiremos a necessidade de definir o agente, aquele que segue – e quebra – as regras. Assim, Lima complementa:

“Na medida em que uma composição é fruto de um conjunto de regras, o que temos é uma situação de confronto e/ou celebração entre dois conjuntos, que não são necessariamente o do ‘indivíduo’ e o da ‘arte’ como Rousseau concebe, e sim entre o conjunto de regras que precede aquele que sucede a composição. Nesta situação, o compositor aparece como agente de uma lei que ele próprio propõe mudar. Sem regras (sem lei), não haveria como mudá-las...” (1999, p. 59).

Logo, ao considerarmos que o aluno torna-se compositor, um importante papel do professor é fornecer ferramentas para que este estipule suas próprias regras, escolha as

regras que pretende seguir (de acordo com escolhas estéticas, estilísticas e objetivos musicais), e exercite a tomada de decisão. Essa abordagem permite-nos transmitir de forma indireta, a importância da estipulação de limites, reflexão sobre barreiras a serem transpostas, e a necessidade de constante construção de pensamento crítico. Obviamente, uma delimitação de objetivos, sejam eles técnicos ou numa dimensão filosoficamente mais ampla, requer um volume de informação abrangente, para que assim possa haver uma visão clara sobre aquilo que será promovido ao nível de “mais importante”. Desde o momento inicial do estudo de música, é preciso lançar o olhar sobre possibilidades no nível do uso de elementos e processos em detrimento de uma aplicação. Lima nos oferece uma visão sobre o panorama dos tais enfoques da teoria composicional ao discorrer sobre o estudo de Lester (1992, p.7-10):

“Lester faz um estudo abrangente da teoria composicional do século XVIII, investigando a obra de autores como FUX, Rameau, Matheson, Ripiel e Koch. Observa que as primeiras décadas do século já apresentavam uma variedade considerável de enfoques teóricos com relação aos materiais utilizados em composição musical. Havia métodos de contraponto tradicional (abordando os intervalos e suas interações), um método de contraponto por espécies, métodos de baixo cifrado e estudos de harmonia. Discutia-se, em periódicos e em verbetes de dicionários, aspectos de construção melódica, fraseado, forma (abordagem de cadências via retórica, configurações dissonantes, articulação interna de peças, construção melódica em geral, variações aplicadas a encadeamentos típicos de baixo-contínuo, imitação, cânones e fuga, contorno melódico e continuidade rítmica (Lima 1999, p. 59)”.

Lester (1992, p. 9) depara-se com o fato de que coexistem em diversas épocas várias maneiras de se formularem sistemas de tons maiores e menores, refletindo sobre a forma com que pensamentos distintos formaram um rico cenário de múltiplas escolhas, técnicas e processos sobrepostos entre si. Sobre as constatações de Lester, Lima observa algumas pistas sobre as relações que se sucederam em prol desse desenvolvimento:

“Permanecia uma tendência considerável de utilização de proporções (frações simples) como base da música, enquanto surgia uma tendência a recorrer à nova ciência da acústica. Tudo isso aponta para uma origem comum no legado de Zarlino (meados do século XVI) e, ao mesmo tempo, embasa todo o desenvolvimento subsequente até os nossos dias.” (1999, p. 59)

3.4 Participar para compreender

Schoenberg (1995, p. xvii) afirma que em sua essência, composição é a arte de inventar uma ideia musical e a melhor maneira de apresentar essa ideia. Em *ZKIF*¹ (Schoenberg apud Lima 1999, p. 60), encontramos uma esquematização sobre o que vem a ser, para Schoenberg, ideia numa obra musical:

- | | |
|--------------------|------------------|
| 1. Na concepção | a) material puro |
| | b) psicológica |
| | c) metafísica |
| 2. Na apresentação | a) lógica |
| | b) psicológica |
| | c) metafísica |

Tal esquema mostra-nos que a ideia musical, tanto numa dimensão conceitual quanto prático, flui entre aquilo que se pensa, imagina, conclui, e como se apresenta. O estudante pode, então, facilmente observar que é preciso lógica apenas numa dimensão de apresentação e comunicação com o externo, ao passo que as escolhas pessoais envolvidas na concepção da ideia podem tratar o material de maneira aparentemente – ou de fato – arbitrária e sem significação lógica inicial. Como complementa Lima, “vemos ainda que o conceito de ideia musical atravessa a criação desde o nível do material utilizado até as raízes metafísicas, e que Schoenberg trabalha com uma relação dinâmica entre as partes e o todo (1999, p. 60)”.

O guia apresentado em *Der musikalische Gedanke und die Logik, Technik, und Kunst seiner Darstellung*² (1995) Schoenberg descreve a elaboração das ideias da seguinte maneira:

As ideias são elaboradas:

- 1) através de sua contradição

¹ *Zusammenhang, Kontrapunkt, Instrumentation, Formenlehre*, um dos manuscritos inacabados de Schoenberg)

² Outro dos manuscritos inacabados de Schoenberg (Fragmento I).

- 2) através de suas consequências
- 3) através de diversas experimentações:
 - destinos
 - desenvolvimentos
 - aperfeiçoamentos
 - derivações
 - transformações

(Lima 1999, p. 63)

Esse esquema pode facilmente ser implementado no ensino de análise e composição como um breve guia do processo de composição, servindo como uma espécie de mapeamento de processos que podem ter sido planejados, ou atitudes que sirvam no norteamiento do ato compositivo em diferentes níveis de conhecimento musical. Mesmo assim, é de extrema importância salientar certos fatos inerentes ao que temos apresentado acerca de tudo isso e oferecer ao aluno condições de fazer seu próprio julgamento face aos questionamentos que possam ter como respostas apenas ensejos e suposições. Uma dessas constatações é a afirmação de Stravinsky:

“O estudo de composição é algo extremamente delicado. Na verdade, é impossível observar de fora os movimentos desse processo. É uma tentativa vã, assim como seguir as sucessivas fases na obra de outra pessoa. É igualmente difícil observar o que você mesmo faz (...). Passo a passo, elo a elo, ele (o compositor) terá a oportunidade de descobrir a obra. É essa cadeia de descobertas, bem como cada descoberta individual, que provoca a emoção – quase um reflexo filosófico, como o apetite que provoca o fluxo de saliva – essa emoção invariavelmente segue de perto as fases do processo criativo” (p. 51).

Em concordância com esse fato, infere Lima:

“(…) O circuito entre fala e música deve ser entendido como extrapolando o âmbito do ‘cogito’ em direção à *modelagem de materiais* e *processos composicionais*, envolvendo a construção de protótipos provisórios até a implementação de um *roteiro composicional* que corresponda à *ideia e plano* originais (reiteradamente atualizados). A constituição de *materiais* apropriados para a composição, ou *nível analítico* desse processo, introduz uma dimensão de desconstrução inerente a todo processo composicional. A criação de processos, a partir de materiais, formaria um *nível de síntese*, anterior ao *nível de*

implementação da obra. Este ciclo composicional poderia ocorrer em qualquer ordem, poderia, até mesmo, tender a instantâneo, como na improvisação (1999, p. 63)”.

Todavia, ao refletir acerca da visão de Laske (1991, p. 241) sobre a ideia musical, Lima observa que Laske “trabalha na premissa de que o ato composicional é uma sequência de passos que tenta realizar algo a serviço de uma ideia ou plano inicial (1999, p. 63)”. Ressalta ainda o trato que o autor tem em introduzir “uma distinção entre o que define como *ruled-based composition* (composição a partir de formulação de regras) e *example-based composition* (composição a a partir de exemplos preexistentes), que, mesmo não sendo opostos absolutos, demarcam as possibilidades de ação composicional” (Lima 1999, p. 63).

Podemos dizer, assim, que a condução à reflexão é um dos pilares no ensino de análise e composição, sendo ela própria dependente de uma postura ativa. A necessidade dessa reflexão ajuda o aluno a moldar os conceitos que irão conduzir seu processo criativo. Nessa busca, percebe-se que a obra enquanto produto pode ser vista sob uma perspectiva mais abrangente de que ela (a obra) resulta dela mesma enquanto processos. Desta forma, Austin e Clark comentam o processo histórico de constituição do objeto composicional:

“Para nós, hoje, é difícil não pensar em uma peça musical de qualquer período como um objeto de arte sonora, uma coisa criada para ser isso, para a expressão consciente de é beleza do artista. Mas essa percepção é muito especial, vamos percebendo aos poucos, desenvolvendo-se apenas desde o século XVI, adquirindo autonomia a partir do século XVIII e é claro, florescendo através do século XIX, e agora em direção ao XXI. Aprendemos a definir o objeto artístico musical distanciando-nos dele, colocando-o num domínio estético. As maneiras que utilizamos para isolar essa peça no seu espaço artístico afetam diretamente nossa apreciação de sua beleza. O objeto musical de arte é belo, completo, não tem um modelo corpóreo para si próprio, sendo transcendente no mundo ‘real’ (1989, p. 6)”.

Toda essa reflexão faz parte da atitude intrínseca de pensar em composição. Como consequência, ao se deparar com a imensa gama de respostas e possibilidades ao possíveis questionamentos, o aluno também é capaz de perceber valiosos pontos de intersecção conceituais e a nível de desenvolvimento. Desse mesmo modo, Austin e Clark levantam questões sobre como um processo de modelagem realmente pode funcionar, por onde começa e como se desenvolve. Assim, refletem sobre o modelo apresentado por Xenakis em *Formalized music: thought and mathematics in composition* (1992, p. 22):

1. concepções iniciais, intuições, dados provisórios;
2. definição de entidades sônicas, elementos e seus simbolismos;
3. definição de transformações, estabelecimento de relações entre entidades e arranjo das operações no tempo por sucessão e simultaneidade;
4. Escolhas micro-composicionais, fixação detalhada dos elementos ‘fora-do-tempo’;
5. Programação sequencial do modelo da obra em sua totalidade;
6. Modificações do programa sequencial;
7. Resultado simbólico final, colocando a música no papel;
8. Realização sônica, performance ou construção eletrônica.

A partir da interação entre os tipos de modelagem seriam conhecidos os parâmetros de continuidade, isto é, a coesão entre os elementos; ciclos de mudanças; e estruturas e proporções.

4. Discussão e análise de resultados

4.1. Dificuldades e questionamentos no ensino de composição e análise

Em *Teaching composition*, Benjamin (1987) constata a limitação da literatura sobre o ensino de composição. Além dessa limitação, o ensino apresenta falhas que dão espaço a suposições de dimensões genéricas e natureza pouco objetiva, como sugerir que o ensino de composição depende de intuição, inexistem estratégias ou princípios de ensino ou que composição simplesmente não pode ser ensinada. No entanto, observa que, mesmo que se concorde com algumas dessas pressuposições, nada impede que seja discutido o que funciona no ensino de composição de cada um e para cada um (Lima 1999, p. 66). Sobre essa constatação de Benjamin, pontua Lima:

“A parte central (...) é voltada para algumas perguntas simples, mas cruciais. A primeira delas é justamente “por que estudar composição?” Com isso, toca na importância da perspectiva do compositor com relação à experiência musical. Benjamin mostra como o compositor desenvolve uma espécie de atitude (beirando uma mitologia) que considera a audição, análise e mesmo a execução como atividades mais superficiais do que a criação propriamente dita. A perspectiva da composição tocaria na essência da experiência musical, sendo muito importante para todos os estudantes de música, não apenas os de composição” (1999, p. 66)

A partir disso, apresenta-nos uma série de questionamentos, igualmente relevantes para o professor e potenciais alunos, seguidos das respectivas respostas:

1. “pode-se ensinar composição?” “Há muita evidência em contrário”;
2. “então o que se pode ter a esperança em ensinar?” A tarefa do professor é ajudar os alunos a descobrirem e desenvolverem suas próprias personalidades musicais, e não impor gostos ou preconceitos técnicos. Se a personalidade do professor é forte, haverá sempre o perigo da mímica, e daí para pior. Outra possibilidade é a modelagem do senso crítico do aluno pela exposição do senso crítico próprio. Não se pode produzir o impulso para compor num aluno, mas é possível levá-lo a entender dos materiais com os quais lida, promovendo uma relação firme com eles;
3. “O que fazemos de fato quando ensinamos composição?” O professor de composição lida com a habilidade do aluno de sustentar e desenvolver um pensamento musical orgânico. Muitas vezes isso implica em promovera

consciência de que padrões de organização vão surgindo do próprio material. O professor de composição pode ter uma enorme influência sobre a formação do caráter do estudante. (Lima 1999, p. 66)

Como conclusão, podemos tomar a afirmação de que “a perspectiva da composição tocaria na essência da experiência musical, sendo muito importante para todos os estudantes de música, não apenas os de Composição” (p. 66). E é pensando nessa experiência que o próprio Benjamin dirige a pergunta a si mesmo: “Por que ensino composição?”:

“Bem, evidentemente para comer, mas também por escolha própria. Alguns compositores não gostam de ensinar; espera-se que se recusem a fazê-lo. Stravinsky achava que prejudicaria seu próprio trabalho, mas parece ter feito muito pouco mal a Bach ou Haydn, ou Sessions ou Schoenberg. Pessoalmente, acho excitante. Há uma espécie de liberdade improvisatória nesse fazer que apela para o executante que existe em muitos de nós. Não se pode realmente preparar uma aula de composição. O que é excitante são as surpresas que aparecem na aula. É muito mais provável para mim aprender alguma coisa numa aula de composição que numa aula de teoria, muito embora ambas estejam abertas para o diálogo e para o inesperado (...). Ensinando composição, desenvolvemos um sentido de prioridade dos princípios, dos processos genéricos”. (1987, p. 60)

Para Robinson (2009), os segredos para ser criativo são: a descoberta pela paixão (o “elemento”); controle das técnicas dos materiais com que se trabalha; saber converter a criatividade em algo essencial. A descoberta pela paixão caracteriza-se como ponto de partida para a compreensão do que faz as pessoas sentirem-se motivadas, tendo-se em consideração o fato de que elas têm de ter acesso a um leque de experiências diferenciadas (oportunidades) para a descoberta do seu “elemento”. Em geral, as pessoas estão focadas em desenvolverem estratégias para adquirir algum nível de domínio das técnicas e dos materiais inerentes à sua paixão, vencendo o medo de errar e superando as suas próprias dificuldades e desafios. A criatividade deve ser direcionada e integrada como algo central, de interesse pessoal e que extravasa a todas as áreas da vida das pessoas no que tange a inteligência. A criatividade é um processo imaginativo conduzido a um nível mais elevado, isto é, ter ideias originais que constituam algum valor. Assim sendo, a criatividade é imaginação aplicada (Robinson, 2009) e por isso é possível ser criativo em todas as áreas da vida. A sua definição depende das características de cada indivíduo: do meio (contexto e ambiente), das etapas utilizadas no processo de criação, e ainda do valor acordado

atribuído ao produto criativo (Odena, 2012). “Criatividade” é um termo complexo devido ao seu emprego em diferentes tradições, sentidos, países e áreas, como na educação, na música, na estética, na musicologia, na psicologia, entre muitas outras. De acordo com estas características, cada pessoa é única, e como tal, apresenta sensibilidade, fluência, flexibilidade, originalidade, capacidade de análise e de síntese singulares. Portanto, no caso da sala de aula, é necessário ter a noção de que existem alunos com capacidades inerentes à sua própria individualidade, cabendo ao professor a tarefa de conhecer todos os alunos de modo a propor desafios e etapas de desenvolvimento adequados.

O contexto é um fator de grande importância. No caso da sala de aula, o professor deve assumir a função de mediador e, dessa forma, conceder o melhor clima físico, intelectual e emocional para que os estudantes possam experimentar os recursos (musicais e extramusicais) propostos sem o receio excessivo de cometer erros, para que, de alguma forma, seja dado lugar para o surgimento do denominado pensamento divergente (oposições). Além do contexto, é de extrema importância incentivar o aluno (individualmente ou em grupo) a descobrir a melhor maneira de elaborar e aplicar o seu processo. Contudo, cabe ao professor guiar o processo em âmbito criativo. É essencial saber avaliar determinado produto criativo. O professor deve desse ser capaz de ensinar esta competência estética indo ao encontro dos ideais e expectativas dos alunos e ter em consideração os dois tipos de criatividade amplamente aceitos pelo senso comum (tradicional e novo). Assim, a avaliação em conjunto é um veículo que facilita o nascimento de novas ideias (Odena, 2012).

Apesar de sua complexidade, a criatividade deve ser analisada tendo em conta alguns elementos principais e essenciais para o entendimento. Kratus (1990) propõe um modelo que analisa a pessoa que cria, o processo de criação e o produto criado. Este, apesar de considerar que estes três elementos estão interligados, têm de ser explorados individualmente para ajudar o aluno em questão. O autor diferencia também os objetivos gerais dos objetivos comportamentais. Devido a dificuldade da avaliação da atividade criativa, o professor não deve categorizar o produto final como bom ou ruim, mas considerar como o aluno respondeu aos processos de criação. Hickey e Webster (2001) incrementam um quarto elemento: o do lugar (contexto). Consideram também que é mais lógico inserir atividades de pensamento criativo como parte da construção de competências. Robinson (2009) afirma que todos têm capacidade de imaginar e criar. Muitas vezes o problema é aprender e desenvolver essa capacidade. O professor tem um importante papel neste ponto. Relativamente ao ensino de música, o professor deve fazer

por inculcar nos alunos a capacidade de pensar a música de forma criativa. É possível enumerar três características que concorrem para a definição e promoção do pensamento criativo em contextos de ensino musical: o ato de imaginar o som como base de toda a atividade musical; uma tomada de posição estética; e a construção de competências através da fusão com atividades artísticas. Seguindo estas características, para se obter um pensamento criativo é essencial que os professores de música abordem “estruturas sonoras”, ao invés de “nota musical” como elementos de partida para o trabalho de criação. É necessário dar a entender que o som é predominante na audição musical, na performance, na composição e na improvisação. Além deste pensamento acerca do som, é importante compreender os diferentes modelos estéticos que induzem a diferentes formas de ouvir, tocar, compor e improvisar que empreendem o intelecto e a emoção no seu sentido mais profundo. Faz-se necessário reconhecer o devido valor de atividades criativas. É essencial que todos os alunos tenham experiência regular com atividades de composição, improvisação e audição ativa (Hickey e Webster, 2001). Como consta na metodologia do projeto educativo, o aluno é convidado a refletir sobre os elementos envolvidos na performance e composição através de atividades como compor uma pequena peça curta (ou fragmento de peça) utilizando-se de apenas uma nota. Tendo apenas dois parâmetros fixos (nota e duração total da peça), o aluno é levado a fazer escolhas que atendem às suas afinidades, gosto pessoal estilístico, instrumentação, etc. A problemática relaciona-se diretamente com a ideia de pensamento divergente ao abordar a questão do “problema composicional” e suas possíveis resoluções. Além da quantidade numérica de parâmetros utilizados por cada aluno, também pode ser observada a coerência da aplicação de ideias, clareza de apresentação e organização do pensamento, preocupação com a transmissão da ideia musical, possibilidade de novas e distintas formas de execução, habilidade técnica, dentre outros aspectos decorrentes da idiossincrasia de cada indivíduo.

4.2. Questionário

Para proceder à recolha de dados foi utilizada um questionário pelas vantagens que este método de recolha permite. Além disto, foi também escolhido este método por se considerar ser o mais adequado face aos objetivos descritos, isto é, por favorecer um diagnóstico preliminar da consciência de cada aluno em relação à disciplina.

O questionário foi constituído por perguntas que ajudariam a construir um pensamento sobre o conteúdo da disciplina ao longo do tempo e dar suporte às provocações que se

sucederam com o objetivo de incitar o questionamento e reflexão contínua sobre o processo de composição e análise de forma ampla. Foi dada liberdade aos entrevistados para desenvolver os temas em questão, de forma a apresentar justificativas e expor gosto pessoal sobre os temas abordados.

1. Para que serve o estudo de harmonia?

A maior parte dos alunos demonstrou acreditar no estudo da harmonia como algo essencial e importante para um entendimento global. A utilidade ou fim do estudo de harmonia apareceu nas respostas como sendo a de perceber relações entre obras e instrumentos (alunos A, C, D, E, I), proporcionar visão abrangente, técnica e madura (aluno H), oferecer impacto na apreciação de uma obra (aluno G). Houve ainda a declaração de que a harmonia serve para evitar o caos, ou seja, meio de estruturação (aluno H), servir de suporte para o aprendizado instrumental (aluno E). Embora a maioria não tenha descrito de forma prática algum processo em que o estudo de harmonia proporciona alguma melhoria, houve também casos em que não houve conhecimento inicial do objetivo do estudo da harmonia (aluno J).

2. Qual o objetivo do estudo de contraponto?

Essa pergunta justifica-se no fato de que o estudo de contraponto aparece no estágio inicial nos programas de ATC. No entanto, a noção sobre o tema apenas aparece quando a aula se desenvolve acerca das questões que o envolvem. Uma das estratégias utilizadas para minimizar o estranhamento sobre o ensino de contraponto e tentar aproximar dos estudo de instrumento e outras disciplinas, foi traçar relações e analogias dentro e fora do âmbito musical, como a explicação etimológica da palavra (“ponto” contra “ponto”) e o próprio diálogo em contraponto existente em livros como “O estudo de Contraponto”, de Fux. Muitos dos alunos alegaram não saber qual a finalidade do estudo de contraponto (alunos A, F, I e J), ou não encontrar aplicação prática além de compreensão de técnicas de composição de outros períodos da história (alunos B, F e K). Apenas os alunos C, D e G demonstraram alguma consciência enquanto tratamento melódico e condução de vozes, embora os alunos D e E sugerem uma função de ornamentação; enquanto a noção de harmonia surge de forma confusa na definição do aluno H (“interligação de harmonias). Os alunos Esse fato atesta que o estudo de harmonia, além de mais presente no estudo dos

alunos, de forma geral, está mais próximo da realidade musical dentro das instituições de ensino, enquanto o contraponto parece figurar como um conteúdo sem muita aplicabilidade.

3. É importante estudar análise musical? Qual o papel da análise musical na aprendizagem musical de forma geral?

Todos os alunos concordam que a importância do estudo de análise é importante para a formação do músico. Embora não soubessem descrever processos ou apontar em que aspecto, os alunos estão de acordo que o estudo de análise traz maior consciência e entendimento a nível de estruturação, apreciação e mesmo execução musical.

4. O estudo de análise é importante para a performance musical?

Essa pergunta foi construída de modo a permitir que o aluno estabeleça ligações com a pergunta anterior. Dessa forma, foi citado como resultado do estudo da análise aplicado à performance o entendimento de inversões, dinâmica, ritmo, articulação, etc. Embora nenhum aluno tenha declarado que a atitude analítica preceda o estudo de instrumento, observamos que a concepção genérica é de que os conhecimentos se ligam e fazem sentido de forma “automática” devido ao estudo paralelo da análise em relação ao instrumento.

5. Compor é importante?

A importância da composição é mencionada não apenas como processo anterior e fundamental para a criação de repertório (alunos E e F), mas como meio de expressão e criatividade (alunos A, H e K). De forma muito sutil, a curiosidade em compor ilustra, possivelmente, uma curiosidade em relação à autodescoberta e entendimento do pensamento criativo-compositivo (alunos B, C, D). A importância da composição é citada também como perpetuação da música, demonstrando alguma preocupação com o legado (aluno G). Observou-se também a admissão da importância da composição não associada ao interesse pessoal em fazê-lo (alunos I e J).

6. Qual a importância de estudar composição?

Essa pergunta pode ser interpretada como a pergunta anterior, no entanto, enquanto a pergunta 5 nos conduz à reflexão da prática composicional sem necessariamente estar

ligada ao estudo, a pergunta 6 nos remete justamente ao contrário. A maioria dos alunos desenvolveu a resposta da pergunta anterior. O aluno B estabeleceu um critério de dificuldade e estudo ao citar que o estudo de composição não é necessário para a realização de obras que para sua concepção apresentam muita simplicidade, como exemplifica com o gênero “pimba”.

7. É possível ensinar composição?

Todos os alunos relacionaram o ensino de composição ao ensino de técnica. Alguns (alunos C, D, E e F) fizeram distinção entre o ensino de técnica e criatividade. Nesse ponto do questionário é possível perceber uma desconstrução crescente da ideia do que vem a ser composição. Aos poucos, os alunos são conduzidos à reflexão e construção de sua própria ideia de composição, algo que será mais tarde explorado na composição de peças musicais.

8. O que é compor?

É possível observar a ideia de composição enquanto processo de criação técnica (alunos B, D) e processo de expressão como conceitos predominantes. O conceito que transita entre os dois anteriores, cujo foco está na interpretação e tradução de uma linguagem também aparecem nas respostas dos alunos A e C.

É interessante notar a semelhança conceitual entre a resposta do aluno E, de que “compor é criar e escrever uma melodia com a intenção de ser interpretada” e a citação de Schafer de que a “música é uma organização de sons (ritmo, melodia, etc.) com a intenção de ser ouvida. Esse conceito engloba processo, interpretação e uma intenção que move a atitude compositiva.

9. Qual a importância da notação musical?

A ideia de que a obra enquanto produto pode ser apresentada através da escrita não deve condicionar a prática composicional à formas de escrita preestabelecidas. Embora alguns dos alunos tenham demonstrado nenhum envolvimento ou pouco envolvimento com a escrita não convencional, observou-se que a escrita pode desviar o foco do aluno (tratado em muitos momentos como estudante de composição), uma vez que muitos das técnicas composicionais são ilustradas através da música notada. Essa pergunta tem como objetivo estabelecer uma ligação entre formas tradicionais e alternativas de notação musical, ao mesmo tempo em que busca evidenciar o processo composicional ao invés da escrita.

Além da composição, observou-se também que a escrita é vista por parte da maioria dos alunos como um meio de transmissão de informações.

10. Qual sua opinião sobre formas de escrita não convencionais?

Alguns alunos expressaram alguma estranheza em relação a formas de escrita não convencionais, embora aceitassem seu uso justificado na evolução e desenvolvimento da música de uma forma mais geral (alunos A, B). Outros acreditaram ser importante para a interpretação e uma maneira de envolver também o intérprete (alunos D e E). No entanto, a maioria dos alunos (G, H, I, J e K) não apresentou opinião formada ou não compreendia muito bem o conceito e a aplicação de formas de escrita não convencionais, ou simplesmente acharam “estranho”(alunos C e F).

Parte II - Prática de Ensino Supervisionada

Introdução

O presente relatório foi elaborado no âmbito da disciplina Prática do Ensino Supervisionada, integrada no plano de estudos do segundo ano do Mestrado em Ensino de Música da Universidade de Aveiro. O estágio pedagógico foi realizado no Collegium Musicum – Conservatório de Música de Seia, sob a orientação da Professora Sara Carvalho e ocorreu durante o ano letivo de 2016/2017. Este documento constitui um suporte teórico, tendo como objetivo informar o local onde as atividades ocorreram, o trabalho pedagógico desenvolvido, o planeamento das aulas, atividades propostas e complementares, e atividades sugeridas. Além de registro formal, pretende-se permitir uma reflexão de todo o percurso realizado. São também abordadas questões acerca da contextualização escolar, caracterização dos alunos, metodologias, avaliação e anexos.

Descrição e caracterização da Instituição de Acolhimento

Collegium Musicum – Conservatório de Música de Seia

O Conservatório de Música de Seia - Collegium Musicum está sediado na Casa Municipal das Artes, em Seia, num edifício histórico do séc. XVII, classificado como património cultural que na segunda metade do séc. XX esteve ao serviço da educação: nos anos 50 e 60 com uma a Escola Técnica, nos anos 80 enquanto Escola Secundária e, nos anos 90, como polo de Seia do Instituto Politécnico da Guarda. É, desde 2004, o Conservatório de Música de Seia - Collegium Musicum.

A História, as funções que serviu (Tribunal, Câmara Municipal, entre outras), o peso dos séculos enquanto ex-libris da praça contígua às velhas muralhas do Castelo central do burgo medieval, justificam a dimensão simbólica atribuída ao edifício e ao ambiente propício à prática musical que não deixa ninguém indiferente.



Figura 1 – Collegium Musicum. Praça da República, Seia.

Instalações e meio social

O edifício foi cedido à AFEA por Protocolo aprovado em sessão de Câmara em 2002. É constituído por dois pisos, um átrio de entrada com acesso a pequeno bar/refeitório e amplo jardim. No primeiro piso está situada a secretaria, o bar/refeitório, os WC, o gabinete da direção com acesso próprio, uma sala de aula para instrumentos de sopro e o Auditório, com palco e 60 cadeiras individuais com acesso pelo jardim lateral. No segundo piso estão situadas, a biblioteca e centro de documentação/sala de estudo, 4 salas de instrumento, 2 salas de formação musical de turma e o estúdio de electroacústica e composição. No total existem oito salas de Instrumento / Turma e um estúdio de composição. Todas as salas são servidas de iluminação natural, estão bem arejadas e dotadas de aquecimento central.

Um edifício contíguo, pertencente à Associação Humanitária dos Bombeiros Voluntários de Seia foi cedido nos últimos anos, para ensaio de percussões e grupos orquestrais. A Orquestra Didática Collegium Musicum ensaia habitualmente nos auditórios municipais (Auditório da Casa Municipal da Cultura de Seia, Auditório do Edifício Multiusos de Nelas, Auditório da Casa da Cultura César de Oliveira em Oliveira do Hospital, entre outros espaços públicos), sendo que os próprios ensaios se constituem enquanto eventos públicos com Pais e Encarregados de Educação, amigos e familiares dos alunos.

O Conservatório de Música de Seia - Collegium Musicum tem como missão implementar e desenvolver o Ensino Artístico Especializado de Música na região que abrange os concelhos de Seia, Gouveia, Oliveira do Hospital e Nelas. O percurso educativo da escola - usualmente designada por Collegium Musicum - pioneira na região, iniciou-se há mais de 20 anos, possibilitando a largas centenas de crianças e jovens, o acesso ao ensino de música em condições semelhantes às das crianças e jovens dos grandes centros urbanos, contribuindo para atenuar as assimetrias e diferenças no desenvolvimento social entre o litoral e o interior do país. Em simultâneo, o Collegium Musicum tornou-se um polo dinamizador da vida musical na região, colaborando com dezenas de instituições musicais, formais e informais, instituições públicas do Poder Local, agentes culturais de diversa ordem, constituindo-se como principal agente na difusão do conhecimento relacionado com a música e as práticas musicais. O Conservatório de Música de Seia - Collegium Musicum tem Autorização Definitiva de Funcionamento (33/DREC) concedida pela tutela, o Ministério da Educação, em 10 de Janeiro de 2006.

Projeto Educativo – Collegium Musicum

O projeto educativo do Conservatório de Música de Seia - Collegium Musicum estabelece os princípios e estratégias que visam alcançar os objetivos da escola, que são:

- a) sustentar e consolidar o ensino artístico especializado de música, garantindo a qualidade pedagógica e artística, em articulação com a comunidade educativa;
- b) promover e garantir a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao ensino artístico especializado de música das crianças e jovens com aptidão, vocação e motivação para o ensino de música;
- c) envolver os parceiros locais e regionais, da comunidade educativa, das entidades públicas (como as Câmaras Municipais), de associações e organizações ligadas à prática musical, com destaque para as bandas filarmónicas, orfeões e grupos corais, formações musicais diversas, amadoras e profissionais, entre outras entidades promotoras de eventos de carácter cultural.

O Collegium Musicum é uma instituição com uma forte cultura organizacional fundada nos princípios da equidade, da liberdade e da autonomia, tendo construído e consolidado ao longo dos anos um clima organizacional propício ao desenvolvimento pessoal dos alunos e também à realização profissional dos seus docentes e funcionários.

A orientação presente no projeto educativo resulta do conhecimento e experiência adquiridos nas duas décadas de história da Escola, levando em linha de conta, as especificidades dos valores culturais e da vida social nesta região da Beira Serra, as políticas públicas de educação e as mudanças na comunidade escolar.

Oferta Formativa

A aprendizagem de música no Conservatório de Música de Seia Collegium Musicum está dividida em três níveis de ensino:

- Iniciação
- Curso Básico
- Curso Secundário

Os Cursos Básicos e Secundários de ensino artístico especializado de Música podem ser frequentados, no Conservatório de Música de Seia Collegium Musicum, em dois regimes:

Instrumento Canto

- Canto

Instrumentos de Teclas

- Piano

Instrumentos de Sopro e Percussão

- Flauta Transversal
- Oboé
- Clarinete
- Fagote
- Saxofone
- Trompa
- Trompete
- Trombone
- Eufônio
- Bateria
- Percussão

Instrumentos de Corda

- Guitarra Clássica
- Violino
- Viola d'Arco
- Violoncelo
- Contrabaixo

Ciências Musicais

- Acústica e História da Música
- ATC (Análise e Técnicas de Composição)
- Formação Musical / Iniciação

Descrição do programa curricular na sua articulação com a escola vigente

O projeto educativo do Collegium Musicum – Conservatório de Música de Seia pretende ser um instrumento de constituição, privilegiando a participação de toda a comunidade educativa, bem como do exercício de promoção da autonomia, que comporta no poder reconhecido à Escola de tomar decisões no domínio estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu Projeto Educativo. Portanto, o Projeto Educativo consiste num documento capaz de integrar a orientação educativa do Conservatório, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa.

Finalmente, o Collegium Musicum – Conservatório de Música de Seia é regulado pela promoção da aprendizagem da Música num contexto de ensino especializado; pela contribuição para a formação integral dos alunos; pela promoção a dignificação profissional e formação do seu pessoal docente e não docente e pela contribuição para o enriquecimento educativo e cultural da população da região que abrange os concelhos de Seia, Gouveia, Oliveira do Hospital e Nelas.

Atividades ocorridas durante período de estágio

Audições Collegium Musicum - 3º Período

01 de junho

18h30 | Classe de Flauta e Oboé :: Prof. Sílvia Gouveia e Salomé Alves

06 de junho

18h30 | Classe de Guitarra :: Prof. Manuel Cravo

08 de junho

18h00 | Audição Collegium Musicum Oliveira do Hospital :: Agrupamento de Escolas de Oliveira do Hospital

12 de junho

18h00 | Audição Collegium Musicum Gouveia :: Teatro Cine de Gouveia
12 de junho

18h00 | Classe de Piano :: Prof. Hugo Passeira e Roberto Lourenço

13 de junho

18h00 | Classe de Violoncelo :: Prof. José Pedro Sousa

14 de junho

18h00 | Classe de Percussão :: Prof. Aldovino Munguambe

19 de junho

18h30 | Classe de Flauta e Violoncelo :: Prof. Joana Correia e Luísa Antunes



Figura 2

31 de maio de 2017 - Concerto Orquestra Didática & Coro Collegium Musicum

No dia 31 de maio de 2017 às 17h45, decorreu no auditório da Casa do Povo de Nogueira do Cravo o "Concerto da Orquestra Didática & Coro" dos alunos dos Cursos Básicos de Música dos regimes articulado e supletivo Agrupamento de Escolas de Oliveira do Hospital.

No mesmo dia, a partir das 17h00, decorreu o "Concerto Interativo" com os alunos do 1º CEB do Centro Escolar de Nogueira do Cravo.



Figura 3

20 e 21 de abril de 2017 - DME 34/53

Trata-se da 34ª edição do Festival DME a decorrer na região da Serra da Estrela e a 53ª de todas as edições que decorreram desde a primeira edição do festival (em 2003, em Cracóvia), em lugares como: Brasil, Filipinas, Madrid, Lisboa, Porto, Algarve, e.o.

Dias 20 e 21 de maio de 2017, em Seia.

Nesta edição destaca-se a presença dos compositores Daniel Quaranta (UFJF - Brasil) e Carlos Marecos (ESML e Uni. Évora), que irão apresentar obras electroacústicas, mistas e instrumentais. Estas serão interpretadas pelos membros do Ensemble DME, nomeadamente: Carla Martins, Hugo Passeira, Sofia Ferreira Teixeira, Samuel Correia, Nuno Baptista, João Oliveira e Carlos Silva.

Destaca-se ainda a música de Luciano Berio e Clotilde Rosa, e as conferências de Carlos Marecos, Daniel Quaranta e Jaime Reis.

Sábado, 20 de maio 2017 - CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE SEIA - CASA MUNICIPAL DAS ARTES

21h30 - Obras de Daniel Quaranta, Carlos Marecos e Luciano Berio

Domingo, 21 de maio 2017 - CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE SEIA - CASA MUNICIPAL DAS ARTES

11h-12h30 - Conferências | Carlos Marecos | Daniel Quaranta | Jaime Reis

16h - Obras de Daniel Quaranta, Carlos Marecos e Clotilde Rosa



Figura 4

28 de abril de 2017 - Concerto Orquestra Didática & Coro Collegium Musicum

No dia 28 de abril de 2017 às 17h30, decorre no auditório do Centro Escolar de S. Romão o "Concerto da Orquestra Didática & Coro" dos alunos dos Cursos Básicos de Música dos regimes articulado e supletivo Agrupamento Guilherme Correia de Carvalho. No mesmo dia, a partir das 16h30, decorre o "Concerto Interativo" com os alunos do 1º CEB do Centro Escolar de S. Romão.



Figura 5

08 de abril de 2017 - Concerto Orquestra Didática & Coro Collegium Musicum

Dia 08 de abril às 15h30, decorre na Igreja Nossa Senhora do Rosário em Seia, o "Concerto da Orquestra Didática & Coro - Collegium Musicum". O concerto fica marcado pela participação dos alunos dos Cursos Básicos e Secundários de Música nos regimes articulado e supletivo dos agrupamentos de escolas Guilherme Correia de Carvalho, de Nelas e de Oliveira do Hospital.



Figura 6

04 de abril de 2017 - Concerto Collegium Musicum | Agrupamento Guilherme Correia de Carvalho

No dia 04 de abril de 2017 às 17h30, decorre no auditório do Centro Escolar de Seia o "Concerto da Orquestra Didática & Coro" dos alunos dos Cursos Básicos de Música dos regimes articulado e supletivo Agrupamento Guilherme Correia de Carvalho. No mesmo dia, a partir das 14h30, decorre o "Concerto Interativo" com os alunos do 1º CEB do Agrupamento Guilherme Correia de Carvalho.



Figura 7

29 de março de 2017 - Concerto Collegium Musicum | Agrupamento de Oliveira do Hospital

No dia 29 de março de 2017 às 18h00, decorre no polivalente do bloco A, o "Concerto da Orquestra Didática & Coro e da Classe de Conjunto de Guitarras" dos alunos dos Cursos Básicos de Música dos regimes articulado e supletivo com o Agrupamento de Oliveira do Hospital. No mesmo dia, a partir das 14h30, decorre o "Concerto Interativo" com os alunos do 1º CEB do Agrupamento de Oliveira do Hospital, no auditório do bloco A.



Figura 8

Audições Collegium Musicum - 2º Período

16 de março

18h30 | Classe de Flauta, Oboé e Violino :: Prof. Sílvia Gouveia, Salomé Alves e Alexandra Silva

22 de março

18h00 | Classe de Trompa :: Prof. Luís Santos

27 de março

18h00 | Classe de Trompete e Tuba :: Prof. Emanuel Amaral e Fábio Abrantes

27 de março

18h30 | Classe de Flauta e Violoncelo :: Prof. Joana Correia e Luísa Antunes

28 de março

18h00 | Classe de Percussão :: Prof. Aldovino Munguambe

28 de março

18h30 | Classe de Piano :: Prof. Roberto Lourenço e Hugo Passeira

29 de março

18h30 | Classe de Violoncelo :: Prof. José Pedro Sousa

30 de março

18h30 | Classe de Violino :: Prof. Ludovic Afonso

03 de abril

18h30 | Classe de Clarinete :: Prof. Carlos Silva



Figura 9

9 a 12 de abril de 2017 - 11º Curso de Férias de Guitarra

O Conservatório de Música de Seia - Collegium Musicum, organiza pelo décimo primeiro ano consecutivo o Curso de Férias de Guitarra.

O curso decorre entre os dias 09 e 12 de abril de 2017, culminando com um CONCERTO no dia 12 de abril pelas 18h00 no Auditório da Casa Municipal das Artes, Conservatório de Música de Seia.



Figura 10

24 a 26 de fevereiro de 2017 - Festival DME 33

Trata-se da 33ª edição do Festival DME a decorrer na região da Serra da Estrela e a 52ª de todas as edições que decorreram desde a primeira edição do festival (em 2003, em Cracóvia), em lugares como: Brasil, Filipinas, Madrid, Lisboa, Porto, Algarve. Nesta edição destaca-se a presença do guitarrista e compositor Agustín Castilla-Ávila, vice-presidente da Sociedade Internacional de Música Microtonal (Áustria), e da pintora Astrid Rieder, que irão realizar uma performance colaborativa no dia 25 de fevereiro, pelas 21h30. Neste mesmo dia, pelas 18h, Agustín Castilla-Ávila irá realizar uma conferência sobre técnicas contemporâneas para guitarra. Destacamos também a presença do vibrafonista, improvisador e soundpainter François Choiselat, que irá realizar um workshop de “Soundpainting” no dia 26, entre as 14h e as 17h, seguido de uma apresentação final.

No dia 24, pelas 21h30, terá lugar o primeiro concerto do festival, que será preenchido por obras electroacústicas de vários compositores.

Programa:

24 fev 2017

21h30: Concerto Electroacústico

25 fev 2017

18h: Conferência com Agustín Castilla-Ávila

21h30: Concerto/Performance com Agustín Castilla-Ávila e Astrid Rieder

26 fev 2017

14h-17h: Workshop de Soundpainting, com François Choiselat

17h: Apresentação final do workshop



Figura 11

1 de fevereiro de 2017 - Apresentação Classes de Conjunto Collegium Musicum Gouveia

No dia 1 de fevereiro de 2017, decorre no Salão Nobre dos Paços do Concelho pelas 18h00 a apresentação dos alunos das Classes de Conjunto que frequentam o Ensino Artístico Especializado no Collegium Musicum Gouveia em regime supletivo.

A apresentação está inserida nas Comemorações do 29º aniversário da Elevação a Cidade de Gouveia.



Figura 12 – Salão Nobre dos Paços do Concelho

8 de janeiro de 2017 - Concerto de Reis

No dia 8 de janeiro de 2017 às 16h00, decorre na Igreja São Domingos de Benfica, Lisboa o "CONCERTO DE REIS". O concerto fica marcado pela participação do Orfeão de Seia com a Orquestra Didática Collegium Musicum a convite do Coro Laudate de Lisboa.



Figura 13 – Igreja de São Domingos

27 a 30 de dezembro - Festival DME 32

Nesta edição destaca-se a presença de Michel Pascal, professor no Conservatório Superior de Nice, e de Elizabeth Anderson, professora no Conservatório Superior de Mons, na Bélgica.

Estes compositores, que contam com uma carreira internacional na área da música eletroacústica, estarão presentes no Festival DME para difundir as suas peças num concerto monográfico dias 28 e 29, respectivamente.

Estes compositores irão também partilhar a sua experiência em atividades pedagógicas como conferências e seminários de composição.



Figura 14

20 de dezembro 2016 - Estágio de Guitarras Collegium Musicum

Concerto

21 dezembro 2016 | 19h00 | Salão da Magnólias - Seia

Orquestra de Guitarras Collegium Musicum Oliveira do Hospital e Seia

Concerto Solo: Beatriz Pinto | Teodora Ion | Carolina Lemos



Figura 15

18 de dezembro - Concerto de Natal

Dia 18 de dezembro às 17h30, decorre no Cineteatro da Casa Municipal da Cultura de Seia o Concerto da Orquestra Didática e Coro - Collegium Musicum com Orfeão de Seia.



Figura 16

Audições e Concertos de Natal Collegium Musicum

12 de dezembro de 2016

18h30 | Classe de Flauta e Violoncelo :: Prof. Joana Correia e Luísa Antunes

13 de dezembro de 2016

18h00 | Classe de Piano :: Prof. Roberto Lourenço

14 de dezembro de 2016

14h00 | Classes de Conjunto :: Collegium Musicum Oliveira do Hospital

16 de dezembro de 2016

14h30 | Concerto Orquestra Didática e Coro Collegium Musicum :: Auditório do Centro Escolar de Seia

18 de dezembro de 2016

17h30 | "Concerto de Natal" Orquestra Didática e Coro Collegium Musicum com Orfeão de Seia :: Cineteatro da Casa Municipal da Cultura de Seia



Figura 17

30 e 31 de outubro - DME_DKM_Emersões Electroacústicas

30 OUTUBRO 2016 -- CASA DA MÚSICA, SALA 2

18h00 - Concerto Monográfico | Ludger Brümmer

31 OUTUBRO 2016 -- ESMAE

18h00 - Seminário | Ludger Brümmer



Figura 18

27 de outubro - DME 'Concerto Artística Residente'

27 OUTUBRO 2016 -- AUDITÓRIO DA CASA MUNICIPAL DAS ARTES,
COLLEGIUM MUSICUM

21h00 - Concerto Artista Residente :: Compositor Fernando Alexis



Figura 19

22 e 23 de setembro - Festival DME 31|50

22 SETEMBRO 2016 -- AUDITÓRIO DA CASA MUNICIPAL DAS ARTES,
COLLEGIUM MUSICUM

21h00 - Concerto Monográfico | Obras de Daniel Quaranta | Interpretação de Carlos Silva

23 SETEMBRO 2016 - AUDITÓRIO DA CASA MUNICIPAL DAS ARTES,
COLLEGIUM MUSICUM

18h00 - Conferência com o compositor Marco Bidin

21h00 - Concerto Monográfico | Obras de Marco Bidin | Interpretação de José Pedro Sousa

Atividades e Avaliação

CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO MUSICAL³

	Composição	Performance	Apreciação
SENSORIAL	A composição se revela como uma prazerosa exploração dos sons, particularmente de timbres e variações extremas de intensidade. Pode haver exploração e experimentação com instrumentos. A organização da composição é espontânea e possivelmente errática. O pulso é instável e eventuais variações de colorido e intensidade não parecem ter significação estrutural ou expressiva.	A performance é errática e inconsistente. O fluxo é instável e as variações do colorido sonoro e da intensidade não parecem ter uma função expressiva nem estrutural.	O aluno percebe efeitos e alterações nos parâmetros sonoros, como diferenças claras de intensidade, altura, timbre, colorido e textura. Nada disso é analisado tecnicamente e não há alusão ao caráter expressivo nem a relações estruturais.
MANIPULATIVO	A composição revela certo controle no manuseio do instrumento tornando possível a repetição de padrões musicais. Pode aparecer um pulso regular bem como alguns procedimentos técnicos decorrentes da estrutura física e das características dos instrumentos disponíveis, tais como <i>glissandi</i> , motivos da escala ou intervalares, trinados e <i>tremolos</i> . As composições tendem a ser longas e repetitivas denotando um sentimento de prazer decorrente do domínio do instrumento.	Algun grau de controle é demonstrado por um andamento estável e maior consistência na repetição de padrões (motivos). O domínio do instrumento é a prioridade principal e ainda não há evidência de contorno expressivo ou organização estrutural.	O aluno percebe fontes sonoras bem características ou definidas, procedimentos básicos de tratamento do material musical (como <i>patterns</i> , <i>ostinatos</i> , <i>glissandi</i> , trinados), se o pulso é regular ou irregular, mas não relaciona tais elementos com o caráter expressivo e estrutura da peça.
EXPRESSIVO	Expressividade é aparente devido à ocorrência intencional de mudanças de andamento e níveis de intensidade. Há esboços de frases – gestos musicais - cujas repetições podem ser instáveis. Há conotações dramáticas, clima e atmosfera, talvez refletindo uma ideia ‘programática’ externa. A composição revela pouco controle estrutural e passa uma impressão de espontaneidade, pois não há desenvolvimento das ideias musicais.	A expressividade é evidenciada pela escolha consciente do andamento e níveis de intensidade, mas a impressão geral que se tem é de uma performance impulsiva e não planejada, faltando organização estrutural.	O aluno percebe de modo geral o caráter expressivo, a atmosfera ou clima emocional de uma peça, talvez por meio de associações e imagens visuais. Ele relaciona mudanças de nível expressivo com mudanças no tratamento do material sonoro, especialmente andamento e intensidade, mas não observa relações estruturais.

³ Com base em Swanwick and Tillman 1986, Swanwick 1988 e 1994. Versão em português: Cecília C. Franca e Silva, com colaboração de João Gabriel M. Fonseca e Abel Moraes.

VERNACULAR	<p>Aparecem padrões melódicos e figuras rítmicas passíveis de repetição. As peças podem ser bem curtas e baseadas em convenções musicais gerais já estabelecidas. As frases melódicas tendem a apresentar um padrão de 2, 4 ou 8 compassos. Organização métrica é comum bem como elementos como síncope, ostinatos rítmicos ou melódicos e sequências. As composições são bem previsíveis (estereotipadas) e demonstram influências de outras experiências musicais (cantar, tocar e ouvir) vivenciadas pela pessoa.</p>	<p>A performance é fluente e convencionalmente expressiva. Padrões melódicos e rítmicos são repetidos de maneira semelhante e a interpretação é bem previsível.</p>	<p>O aluno percebe procedimentos de organização métrica, sequências, repetições, sínopes, pedais, ostinatos, motivos musicais convencionais e tipos previsíveis de fraseado.</p>
ESPECULATIVO	<p>As composições vão além da repetição deliberada de padrões. São comuns as surpresas e novidades, embora talvez não completamente integradas à estrutura da peça. Há experimentação em relação à caracterização expressiva, explorando-se possibilidades estruturais, buscando-se contrastar ou variar ideias musicais preestabelecidas. Depois de se ter estabelecido uma determinada ideia musical, é freqüente a introdução de uma novidade no final da peça.</p>	<p>A performance é expressiva e segura e contém alguns toques de imaginação. A dinâmica e o fraseado são deliberadamente controlados ou modificados com objetivo de destacar as relações estruturais da obra.</p>	<p>O aluno percebe relações estruturais, identificando o que é incomum ou inesperado em uma peça; percebe relações entre as frases, como motivos musicais são repetidos, transformados, contrastados, ou conectados entre si; percebe mudanças de caráter associadas a cor instrumental, altura, andamento, ritmo, intensidade e tamanho das frases, podendo ser capaz de avaliar a magnitude de tais mudanças.</p>
IDIOMÁTICO	<p>Surpresas estruturais são integradas ao corpo da composição dentro de um estilo reconhecível. Contrastes e variações são empregados com base em modelos emulados e práticas idiomáticas claras, talvez derivadas de tradições musicais populares. Autenticidade harmônica e instrumental se torna importante. É comum o uso procedimentos como 'pergunta e resposta', variação por elaboração e seções contrastantes. Controle técnico, expressivo e estrutural é demonstrado possivelmente em composições mais longas.</p>	<p>Percebe-se uma nítida noção de estilo e uma caracterização expressiva baseada em tradições musicais claramente identificáveis. Controles técnico, expressivo e estrutural são demonstrados de forma consistente.</p>	<p>O aluno enquadra a música dentro de um contexto estilístico e demonstra percepção de mecanismos técnicos e procedimentos estruturais que caracterizam um determinado idioma ou estilo, como, por exemplo, harmonias e inflexões rítmicas características, sons instrumentais ou vocais específicos, ornamentação, transformação por variação, ou seções centrais contrastantes.</p>

SIMBÓLICO	O pleno domínio técnico é colocado a serviço da comunicação musical. As relações estruturais e o caráter expressivo são enfatizados e fundidos em um todo coerente e original. Grupos específicos de timbres, progressões harmônicas e fraseado podem ser desenvolvidos recebendo atenção especial. Percebe-se um forte envolvimento pessoal do compositor com a obra.	A performance demonstra segurança técnica e é estilisticamente convincente. Há refinamento de detalhes expressivos e estruturais e um sentimento de comprometimento pessoal com a música.	O aluno compreende como os materiais sonoros são organizados para produzir certo caráter expressivo e relações formais estilisticamente coerentes. Revela um sentimento de valorização da música podendo se envolver em alguma área específica do fazer musical. Há evidência de <i>insights</i> individuais e apreciação crítica independente, e um forte engajamento com determinadas obras, compositores e intérpretes.
SISTEMÁTICO	Além das qualidades dos níveis anteriores, as obras podem ser baseadas em novos materiais musicais, como novas escalas e sequências, novos sistemas harmônicos, sons eletrônicos ou de computador. As possibilidades do discurso musical são expandidas sistematicamente.	O domínio técnico está totalmente a serviço da comunicação musical. Forma e expressão se fundem gerando um resultado - um verdadeiro depoimento musical - coerente e personalizado. Novos insights musicais são explorados de forma sistemática e imaginativa.	O aluno revela uma profunda compreensão em relação ao valor cultural da música em consequência de uma desenvolvida sensibilidade ao material sonoro e da habilidade de identificar expressividade e compreender forma musical. Preferências pessoais cedem lugar a um comprometimento sistemático com a música como uma forma de discurso simbólico

França 1999, p. 289-293

QUESTIONÁRIO

Questionário	
1.	Para que serve o estudo de harmonia?
2.	Qual o objetivo do estudo de contraponto?
3.	É importante estudar análise musical? Qual o papel da análise musical na aprendizagem musical de forma geral?
4.	O estudo de análise é importante para a performance musical?
5.	Compor é importante?
6.	Qual a importância de estudar composição?
7.	É possível ensinar composição?
8.	O que é compor?
9.	Qual a importância da notação musical?
10.	Qual sua opinião sobre formas de escrita não convencionais?

Aluno A		
1.	Para que serve o estudo de harmonia?	O estudo de harmonia ajuda a perceber relações em obras entre vários instrumentos.
2.	Qual o objetivo do estudo de contraponto?	Não sei para que serve o estudo de contraponto.
3.	É importante estudar análise musical? Qual o papel da análise musical na aprendizagem musical de forma geral?	É importante estudar análise musical, uma vez que ajuda-nos a perceber o porquê de certas coisas que fazemos nos instrumentos (dinâmicas, ritmo).
4.	O estudo de análise é importante para a performance musical?	É importante para, por exemplo, percebermos nas melodias as inversões dos acordes e assim dar um sentido à frase. É importante também em outras coisas.
5.	Compor é importante?	Compor é importante, pois permite ao ser humano continuar a exprimir-se através da música. Neste momento, tenho curiosidade do que posso fazer ao compor.
6.	Qual a importância de estudar composição?	É importante estudar composição, uma vez que nos cultivamos e pode ser uma ferramenta para atividades futuras.
7.	É possível ensinar composição?	É possível ensinar formas básicas (composição), apesar de que cada um também tem de criar coisas que nos podem ser ensinadas.
8.	O que é compor?	Compor é uma de muitas formas de expressão de uma pessoa e transmiti-la aos outros.
9.	Qual a importância da notação musical?	A importância da notação musical é a ajuda que dá à interpretação que é esperada de uma obra ao ser escrita.

10.	Qual sua opinião sobre formas de escrita não convencionais?	Apesar de não gostar muito dessa notação (formas não convencionais de notação musical) acho um ponto positivo, uma vez que é uma evolução musical, mostrando que não estagnou.
-----	---	--

Aluno B		
1.	Para que serve o estudo de harmonia?	O estudo de análise é muito útil para a audição e raciocínio, e também perceber a música e o propósito do compositor.
2.	Qual o objetivo do estudo de contraponto?	O contraponto serve para termos uma ideia de como os compositores começaram a compor.
3.	É importante estudar análise musical? Qual o papel da análise musical na aprendizagem musical de forma geral?	É importante para começar a ter noção de como soam os acordes e intervalos.
4.	O estudo de análise é importante para a performance musical?	Para mim não porque não preciso compor.
5.	Compor é importante?	Não sei. Basta saber dois ou três acordes para compor música pimba.
6.	Qual a importância de estudar composição?	Para os de música pimba, não. Para os de música séria, sim, pois cada um tem visões diferentes.
7.	É possível ensinar composição?	Organizar notas de modo a ter harmonia.
8.	O que é compor?	Importante para o compositor apontar para o músico o que este deve tocar.
9.	Qual a importância da notação musical?	Muito complicado porque só o compositor percebe.
10.	Qual sua opinião sobre formas de escrita não convencionais?	Nos dias de hoje acho importante, pois deve-se acompanhar a tecnologia e desenvolvimento.

Aluno C		
1.	Para que serve o estudo de harmonia?	A harmonia serve para criar junções de sons e analisar o modo como o som se comporta no âmbito musical.
2.	Qual o objetivo do estudo de contraponto?	O contraponto serve para percebermos com é que duas vozes agem em conjunto e o modo como uma afeta a outra.
3.	É importante estudar análise musical? Qual o papel da análise musical na aprendizagem musical de forma geral?	A análise musical permite entender a teoria por traz de algo tão expressivo como a música.
4.	O estudo de análise é importante para a performance musical?	Criar mecanismos mentais que melhoram a performance e a tornam mais eficaz.
5.	Compor é importante?	Sim, na medida em que é bom para preservar a música e também bom para criarmos nova música.
6.	Qual a importância de estudar composição?	É importante porque ajuda a pegar numa ideia musical e traduzi-la para a escrita mais facilmente.
7.	É possível ensinar composição?	É possível ensinar regras e o que soa bem ou não. No entanto, compor mexe com o domínio criativo.
8.	O que é compor?	Compor é pegar num conceito musical que temos no domínio intelectual e transforma-lo em algo real.
9.	Qual a importância da notação musical?	É algo global que nos permite ler qualquer tipo de música em qualquer lugar. É importante na medida em que permite mais facilmente transformar uma ideia em algo real.
10.	Qual sua opinião sobre formas de escrita não convencionais?	Bom conceito, mas impede que haja um elevado número de pessoas a entender, acabando por ser um pouco inconsistente.

Aluno D		
1.	Para que serve o estudo de harmonia?	Pessoalmente, o estudo de harmonia serve-me para cantar ou tocar com outras pessoas, para tornar as melodias bonitas.
2.	Qual o objetivo do estudo de contraponto?	Serve para embelezar a melodia e tornar o ambiente mais agradável e envolvente.
3.	É importante estudar análise musical? Qual o papel da análise musical na aprendizagem musical de forma geral?	Sim, porque ajuda a desenvolver uma visão mais técnica perante a música.
4.	O estudo de análise é importante para a performance musical?	Ajuda a desenvolver a técnica.
5.	Compor é importante?	É importante. Sem composição não haveria música.
6.	Qual a importância de estudar composição?	Sim, para entender de acordo com o ponto de vista do compositor.
7.	É possível ensinar composição?	Sim, a parte teórica. Mas uma melodia nasce primeiramente no coração e isso não se ensina.
8.	O que é compor?	É criar música.
9.	Qual a importância da notação musical?	É importante para que o intérprete possa ler a obra.
10.	Qual sua opinião sobre formas de escrita não convencionais?	Ajuda a desenvolver a criatividade do intérprete.

Aluno E		
1.	Para que serve o estudo de harmonia?	Serve para tornar mais fácil o estudo de um instrumento e cantar. E para compor.
2.	Qual o objetivo do estudo de contraponto?	Serve para tornar a música mais bonita.
3.	É importante estudar análise musical? Qual o papel da análise musical na aprendizagem musical de forma geral?	Sim, pois ensina-nos a entender melhor a música e como é composta.
4.	O estudo de análise é importante para a performance musical?	Serve para entender como a música é composta.
5.	Compor é importante?	Sim, pois sem composição não há qualquer tipo de música.
6.	Qual a importância de estudar composição?	É, pois estudando composição é mais fácil compor e improvisar.
7.	É possível ensinar composição?	Sim, a parte teórica. Mas não se ensina criatividade.
8.	O que é compor?	Compor é criar e escrever uma melodia com a intenção de ser interpretada.
9.	Qual a importância da notação musical?	Sem a notação musical não haveria forma de transmitir uma música sem ser na prática. Vendo música escrita é mais fácil de interpretar. É mais simples para o compositor escrever o que cria do que decorar melodias.
10.	Qual sua opinião sobre formas de escrita não convencionais?	É importante para certos gêneros de música.

Aluno F		
1.	Para que serve o estudo de harmonia?	Serve para evitar a confusão.
2.	Qual o objetivo do estudo de contraponto?	Não sei.
3.	É importante estudar análise musical? Qual o papel da análise musical na aprendizagem musical de forma geral?	É importante para melhorarmos o nosso conhecimento.
4.	O estudo de análise é importante para a performance musical?	Serve para entendermos melhor a música e como ela é feita.
5.	Compor é importante?	Sim, pois sem composição não há música. Mas não tenho interesse em compor.
6.	Qual a importância de estudar composição?	Para podermos improvisar.
7.	É possível ensinar composição?	Apenas a parte teórica. Não é possível ensinar criatividade.
8.	O que é compor?	Compor é juntar notas e colocar um nome.
9.	Qual a importância da notação musical?	Transmitir o que foi feito.
10.	Qual sua opinião sobre formas de escrita não convencionais?	Acho estranho, não me interessa.

Aluno G		
1.	Para que serve o estudo de harmonia?	A harmonia serve para caracterizar uma música e distingui-la de todas as outras. A harmonia é a parte mais notória da música, logo, deve causar impacto no ouvinte.
2.	Qual o objetivo do estudo de contraponto?	O contraponto ajuda-nos a entender como as duas vozes na música se complementam e a forma como ambas funcionam.
3.	É importante estudar análise musical? Qual o papel da análise musical na aprendizagem musical de forma geral?	Para entender a teoria por detrás da música.
4.	O estudo de análise é importante para a performance musical?	Ajuda-nos a compreender e como interpretar melhor.
5.	Compor é importante?	É importante porque é a partir da composição que se obtém a perpetuação da música.
6.	Qual a importância de estudar composição?	Para um músico, sim. Mesmo não sendo compositor, é necessário entender a teoria para poder interpretá-la.
7.	É possível ensinar composição?	De um modo, sim. Mas por outro, não. Acho que um compositor é alguém que tem talento próprio para desenvolver uma peça e é algo que é natural. No entanto, podem-se ensinar as bases para isso.
8.	O que é compor?	Compor é exprimir através da notação musical algo que se pretende experimentar.
9.	Qual a importância da notação musical?	Ajuda a eternizar a peça, mas também ajuda o intérprete a reproduzir aquilo que o compositor quis transmitir.
10.	Qual sua opinião sobre formas de escrita não convencionais?	Não tenho opinião formada sobre isso.

Aluno H		
1.	Para que serve o estudo de harmonia?	O estudo de harmonia permite-nos olhar a música de uma forma técnica e madura.
2.	Qual o objetivo do estudo de contraponto?	Contraponto é a interligação de duas harmonias.
3.	É importante estudar análise musical? Qual o papel da análise musical na aprendizagem musical de forma geral?	A análise é importante na medida em que faz com que nos tornemos críticos em relação à música.
4.	O estudo de análise é importante para a performance musical?	A análise permite que saibamos aquilo que estamos a tocar não tocando simplesmente notas.
5.	Compor é importante?	Sim, pois transmitimos aquilo que temos no interior. Tenho interesse em fazê-lo, pois dá-me a liberdade de expressão que não tenho quando toco algo já criado.
6.	Qual a importância de estudar composição?	Sim, pois permite passar para o papel aquilo que imaginamos.
7.	É possível ensinar composição?	Sim, mas só a parte teórica.
8.	O que é compor?	Compor é espelhar na música a nossa alma.
9.	Qual a importância da notação musical?	Faz com que aquilo que criamos seja guardado para sempre.
10.	Qual sua opinião sobre formas de escrita não convencionais?	É algo que não compreendo, mas aceito quem gosta.

Aluno I		
1.	Para que serve o estudo de harmonia?	Serve para saber como são formadas peças, excertos musicais, que normalmente soam bem. Daí a harmonia.
2.	Qual o objetivo do estudo de contraponto?	Não sei para que serve contraponto.
3.	É importante estudar análise musical? Qual o papel da análise musical na aprendizagem musical de forma geral?	O estudo de análise é importante para podermos perceber como as peças são formadas e estruturadas.
4.	O estudo de análise é importante para a performance musical?	Permite compreender passagens musicais e compreender a estrutura das peças.
5.	Compor é importante?	Compor é importante. Tenho um pouco de interesse.
6.	Qual a importância de estudar composição?	Sim, pois é importante alargar a nossa curiosidade e interesse em entender.
7.	É possível ensinar composição?	Sim, a parte teórica pode ser ensinada.
8.	O que é compor?	Compor é juntar harmonias organizadas.
9.	Qual a importância da notação musical?	Escrever mais facilmente, ter segurança nas partituras.
10.	Qual sua opinião sobre formas de escrita não convencionais?	Não tem uma forma certa de se compreender.

Aluno J		
1.	Para que serve o estudo de harmonia?	Não sei.
2.	Qual o objetivo do estudo de contraponto?	Não sei.
3.	É importante estudar análise musical? Qual o papel da análise musical na aprendizagem musical de forma geral?	Sim, pois a parte teórica é importante para as outras disciplinas.
4.	O estudo de análise é importante para a performance musical?	Para conhecimento geral. A teoria é importante, por exemplo, na parte dos intervalos maiores e menores. Na prática sei a distância dos dedos nas cordas.
5.	Compor é importante?	É importante, mas meu interesse é nulo.
6.	Qual a importância de estudar composição?	Sim para aqueles que querem ser compositores.
7.	É possível ensinar composição?	Sim, ensinar as bases.
8.	O que é compor?	Compor é criar uma peça/obra.
9.	Qual a importância da notação musical?	Acho que é importante para ter uma boa performance.
10.	Qual sua opinião sobre formas de escrita não convencionais?	Não sei o que é.

Aluno K		
1.	Para que serve o estudo de harmonia?	O estudo de harmonia serve para desenvolver o nosso conhecimento harmônico, o que pode ser útil para entendermos melhor o que é a música.
2.	Qual o objetivo do estudo de contraponto?	O contraponto serve para percebermos a forma como a música evoluiu até os tempos de hoje e a forma como os sons se podem conjugar.
3.	É importante estudar análise musical? Qual o papel da análise musical na aprendizagem musical de forma geral?	Sim, pois serve para perceber o que está por trás do que ouvimos.
4.	O estudo de análise é importante para a performance musical?	Análise serve para estudar as funções dos acordes e como esse estão sempre presentes em qualquer coisa que o músico faça.
5.	Compor é importante?	Sim, torna-nos criativos e testa os nossos conhecimentos.
6.	Qual a importância de estudar composição?	Sim, serve para tentar perceber o processo criativo dos compositores e as regras que a música tem.
7.	É possível ensinar composição?	É possível ensinar bases para compor, o que não significa que uma pessoa fique automaticamente capaz de compor. Isso envolve criatividade.
8.	O que é compor?	Compor é combinar sons, timbres e ritmos de forma harmoniosa (na opinião do compositor)
9.	Qual a importância da notação musical?	A notação musical dá uma ideia do que o instrumentista deve fazer, não devendo ser algo limitador. Serve como linguagem musical usada para que todos os músicos

		se entendam entre si, respeitando as intenções dos compositores.
10.	Qual sua opinião sobre formas de escrita não convencionais?	Para mim, é algo que não entendo muito bem. No entanto, é algo que pode ser interessante e vir a revelar-se uma mais-valia.

PLANIFICAÇÃO ANUAL

A.T.C. I

A música da Ars Antiqua e da Ars Nova

Modos eclesiásticos

Introdução à polifonia

- diferentes funções das vozes
- diferentes tipos de textura
- modos rítmicos
- diferenciação dos diversos tipos de intervalos – definição de consonância e dissonância.
- cadências no séc. XII e no séc. XIV (Dupla sensível e de Landini)
- estruturas com isorritmia
- notação mensural
- hoquetus
- a missa, o motete e as formas musicais da musica profana da Ars Nova
- Organum e Conductus
- cláusula de Discante
- cláusula de substituição
- utilização de cantus firmus
- o fauxbourdon
- a paráfrase
- as técnicas de unificação dos vários andamentos da missa
- missas e motetes

Sugestão de obras a serem analisadas:

Leonin e Perotin: Organa E Conductus, Motetes

G. Machaut: Missa De Notre Dame, Motetes, Ballades, Rondeaux, Lais e Virelais

Landini: Ballata

P. de Vitry: Motete

Atividades propostas:

- Prática de escrita polifônica a 2 vozes.
- Análise de um motete isorrítmico ou excerto/secção da missa de Machaut com isorritmia.

A música do séc. XV/XVI

- contraponto livre e imitativo
- a paráfrase e a paródia
- missas, motetes, madrigais

Sugestão de obras a serem analisadas:

Palestrina: Missa Papae Marcelli, Missa Brevis, Missa Aeterna christi munera

Victoria: Missa e motete “O quam gloriosum est regnum”

Lassus: Motetes

Byrd: andamentos de Missa e Motetes

Atividades propostas:

- Realização de excertos em contraponto a 2 e 3 vozes, se possível com imitações e letra.
- Análise de obras/excertos representativos desta época.

A.T.C. II

A música tonal – Barroco

Conceitos Gerais

- princípios fundamentais da linguagem tonal
- acordes e suas funções
- ritmo harmónico e tempo apoiado
- cadências
- modulações aos tons próximos
- condução melódica na textura homofónica
- notas ornamentais
- forma musical e principais arquétipos formais do período barroco
- contraponto tonal e técnicas de imitação
- proliferação, marchas harmónicas, sequências melódicas

Análise de formas musicais:

Ária da capo

Formas ritornelo

Fuga

Paráfrases de coral

Forma Binária

Prelúdios

Concerto grosso/solista suite

Cantata

Compositores de referência:

J. S. Bach

G. F. Haendel

Vivaldi

Couperin

Scarlatti
Corelli

Atividades propostas

- Harmonização de melodias
- Escrita de frases harmónicas a 4 vozes em compasso ternário e quaternário com ritmo harmónica à semínima, em várias tonalidades com modulações aos tons próximos e com introdução de notas ornamentais.
- Prática de outras formas de escrita homofónica (ex.: tipo 1º prelúdio do 1º livro do Cravo bem Temperado de Bach):
- Trabalhos de análise sobre notas/excertos dos autores sugeridos.

Período Clássico

Conceitos Gerais

- articulação das frases melódicas em períodos e proposições
- estilo e ritmo harmónico no período clássico
- ênfase na oposição Tónica/Dominante
- formas bitemáticas e desenvolvimento
- textura e orquestração no período clássico
- forma musical e principais arquétipos formais no classicismo

Análise de formas musicais:

Sonata

Minuete e trio

Forma ternária tipo lied

Rondó e rondo-sonata

Análise geral de excertos de:

Sonatas para piano

Concertos para piano, violino, violoncelo ou outros

Quartetos de cordas

Sinfonia

Compositores de referência:

Haydn

Mozart

Beethoven

Atividades propostas

- Escrita de minuetos para piano ou quarteto de cordas (se possível), seguindo modelos clássicos (Haydn e Mozart); escrita de frases melódicas, modelos de períodos e proposições e sua harmonização para piano
- Redução para piano de excerto de quarteto de cordas e/ou orquestra
- Trabalhos de análise sobre obras/excertos dos autores sugeridos

Período Romântico

Conceitos Gerais

- expansão da linguagem tonal (cromatismos, modulação a tons distantes, etc.)
- pequenas peças (peças de carácter para piano)
- relação com a literatura (*lieder*)
- expansão das formas clássicas (maior liberdade formal)
- técnicas de transformação temática.
- virtuosismo
- orquestra (extensão; crescente importância do timbre)
- ambiguidade e subjetividade

Exemplo de lista de obras para análise

Período de transição:

- Sonata op. 53 ou 57 de Beethoven

- Últimos quartetos de cordas de Beethoven (de op. 127 a 135)
- Sonata de Schubert

Lied romântico

- Schubert, Schumann, Mendelssohn, Brahms, Liszt, Wagner e Wolf.

Peças para piano

- Chopin, Brahms, Schumann, Mendelssohn.

Grandes formas

- Liszt (Sonata para piano em si menor)
- Brahms (Concerto para violino, Sinfonias)
- R. Strauss (Poemas Sinfônicos)
- Mahler (Sinfonias)

Ópera/Drama Musical

- Wagner (Tristão e Isolda)

Atividades Propostas

- Harmonização de melodias cromáticas e acompanhamento para piano de *lieder*.
- Redução para piano de um excerto de orquestra.
- Trabalhos de análise sobre obras/excertos dos autores sugeridos.

A.T.C. III

2º Modalismo nos autores da escola francesa no início do século XX.

Novas soluções formais: noções de “mosaico” e de bloco”

Tonalidades/modalidades na primeira metade do século:

Ravel: quarteto de cordas, concerto para piano em sol maior, bolero, etc

Debussy: Prelúdios para piano, La Mer, Prélude à l’après-midi d’un faune

Stravinsky: Período Russo – “Le Sacre du Printemps”

Bartók: Mikrokosmos, Concerto para orquestra, Música para cordas percussão e celesta.

Trabalhos propostos

- Trabalhos de análise sobre obras/excertos dos autores sugeridos.

Pantonalismo e Atonalismo

- Schoenberg (Sinfonia de Câmara, peças para piano op. 19), Berg (Concerto para violino, Suite lírica) e Webern (Variações para piano op. 27, Sinfonia op. 21, Concerto para nove instrumentos op. 24)

Dodecafonismo de Schoenberg

- as potencialidades tonais das séries de Berg
- forma: heranças formais dos vienenses.
- melodias de timbres, textura e abstracção em Webern

Evolução do serialismo

- Contributo de Messiaen (Modo de Valores e de Intensidades)
- Serialismo Integral (Structures I) - Pierre Boulez
- Outras abordagens e manipulações da série (Kreuzspiel) – Stockhausen

Abordagem dos conceitos de Pitch Class

A música de Olivier Messiaen

- noções gerais sobre a sua linguagem musical . vertente melódica, harmónica e rítmica (Quarteto para o fim dos tempos)
- importância das cores
- dimensão religiosa no seu pensamento musical
- uso do cantochão
- elemento naturalista
- influência extra europeia – Ásia

Texturas e expansão do cromatismo: Ligeti, Lutoslawsky. Penderecky. Xenakis.

Pluralismo, Citação e Colagem: Berio

PLANIFICAÇÃO DAS AULAS




Collegium Musicum – Conservatório de Música de Seia Plano de Aula		
Disciplina: Análise e técnicas de composição		
Prof.: Túlio Augusto S. Santos		Aula nº 1
Tema: Encadeamento tonal: Funções e desenvolvimento		
Objetivo geral: Compreensão de aspectos estruturais na atitude composicional manifestada em corais de Bach. Abordagem principal sobre “A paixão de São João”.		
Conteúdo	Atividades	Suporte e meios auxiliares
Contextualização histórica (BWV 245); Definição de oratório (sacro / profano); Coro X coral (chorus X chorale); Relação texto/música; Funções harmônicas, e ornamentos. Âmbitos vertical e horizontal; Diferenciação baixo cifrado e cifra analítica;	Identificação de acordes e cadências; Classificação de função harmônica (cifra analítica) Identificação de outros elementos (notas ornamentais, modulações, relação texto/música, etc.) Análise corais (Paixão de São João – N ^{os} 5, 11 e 14) Harmonização a partir de “Wer hat dich so geschlagen” Harmonização a partir de baixo cifrado	Áudio (links): “Wer hat dich so geschlagen” – N 11 https://www.youtube.com/watch?v=2VFETQYlu-A “Petrus, der nicht denkt zurück” – N 14 https://www.youtube.com/watch?v=kGUavIC85BE “Dein Will gescheh, Herr Gott, zugleich” – N 5 https://www.youtube.com/watch?v=ulQ-HVvTdJl // Partituras ; Folhas de exercício;
2ª parte		
Intertextualidade em música; Composição a partir de temas e melodias preexistentes;		

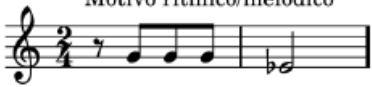
Villa Lobos – “Cirandinhas”	https://www.youtube.com/watch?v=Uk8z1Zlp1Ws
Bartók – “Três Canções Húngaras”	https://www.youtube.com/watch?v=PnSWg_1quYg
Stravinsky – “Ebony Concert”	https://www.youtube.com/watch?v=x_8TakHuxqE
TPC: Análise de 2 corais de Bach (escolha livre); Rearmonização dos mesmos corais; Rearmonização de canção popular/tradicional	Observações:

Collegium Musicum – Conservatório de Música de Seia Plano de Aula		
Disciplina: Análise e técnicas de composição		
Prof.: Túlio Augusto S. Santos	Aula nº 2	
Tema:		
Lied: Principais características, compositores, contexto histórico.		
Objetivo geral:		
Abordagem sobre as características gerais do <i>Lied</i> . Compreensão de aspectos históricos, metodológicos e técnicos.		
1ª Parte		
Correção de TPC e/ou exercícios anteriores Breve discussão sobre conteúdos prévios		
2ª Parte		
Conteúdo	Atividades	Suporte e meios auxiliares
Definição	Análise:	Verbete “ <i>lied</i> ” em <i>Grove Dictionary</i>
Contextualização histórica	Breve análise auditiva:	Áudio (links):
Relação texto/música;	Identificação de outros elementos (notas ornamentais, modulações, relação texto/música, etc)	Die Forelle (Schubert) https://www.youtube.com/watch?v=NF9DrUXowBo
Funções harmônicas, e ornamentos. Âmbitos vertical e horizontal;	Análise “Der Tod und das Mädchen”:	Gretchen am spinnrade (Schubert) https://www.youtube.com/watch?v=MY0eeotSDi8
Comparação com outros estilos	Harmonia, forma, outros elementos.	Erlkönig (Schubert) https://www.youtube.com/watch?v=uZ7dCCavl4A Der Tod und das Mädchen (Schubert) https://www.youtube.com/watch?v=1c5NdMIW_M8 Partituras El Grillo (Josquin Deprés) Corais de Bach (livre escolha)
3ª parte		
Processo composicional;		

<p>Formas alternativas de notação musical;</p> <p>Partitura gráfica.</p> <p>Exemplos de obras: Hart auf hart (Stäbler), Tanzsuite Mit Deutschlandlied (Lacheman), obras de alunos.</p>	
Threnody (Penderecki)	https://www.youtube.com/watch?v=HilGthRhWP8
Artikulation (Ligeti)	https://www.youtube.com/watch?v=71hNJ_sKTZQ
<p>TPC:</p> <p>Análise de um Lied ouvido na aula;</p> <p>Composição de miniatura utilizando escrita não tradicional.</p> <p>Pesquisar sobre Goethe</p>	<p>Observações:</p> <p>A composição da miniatura deve ser acompanhada de descrição do processo e notas explicativas da composição.</p>

Collegium Musicum – Conservatório de Música de Seia Plano de Aula		
Disciplina: Análise e técnicas de composição		
Prof.: Túlio Augusto S. Santos	Aula nº 3	
Tema: Contraponto estrito X abordagem moderna		
Objetivo geral: Abordagem geral sobre o estudo de contraponto. Compreensão de aspectos históricos, metodológicos e técnicos.		
1ª Parte		
Espaço para questionamentos Correção de exercícios anteriores		
2ª Parte		
Conteúdo	Atividades	Livros, suporte e meios auxiliares
Definição: nota contra nota	Análise dos exemplos contidos no livro	Finale
Contraponto em primeira espécie	Revisão das regras	Livro “O Estudo de Contraponto”, Fux.
3ª parte		
Atividades em sala: Composição de <i>cantus firmus</i> e dois contrapontos em dois modos distintos. Utilização de melodia conhecida para construção de contraponto.		
TPC: Leitura do capítulo 2 do livro “O Estudo de Contraponto”. Construção de dois <i>cantus firmus</i> em modos diferentes do exercício anterior.	Observações:	

Collegium Musicum – Conservatório de Música de Seia Plano de Aula		
Disciplina: Análise e técnicas de composição		
Prof.: Túlio Augusto S. Santos		Aula nº 4
Tema:		
Motivo: definição e aplicação prática. Motivo melódico, motivo rítmico, motivo rítmico-melódico.		
Variação: técnicas e elementos constituintes		
Objetivo geral:		
Compreensão de aspectos históricos, metodológicos e técnicos aplicados a estilos musicais distintos.		
Desenvolvimento de liberdade criativa. Quebra de vínculo entre conceitos e formas musicais predeterminadas.		
1ª Parte		
Conteúdo	Atividades	Suporte e meios auxiliares
Definição	Análise:	Áudio (links):
Contextualização histórica	Breve análise:	Sinfonia N. 6, I movimento (Beethoven)
Relação texto/música;		https://www.youtube.com/watch?v=pSEDRvNkw7I
Elementos:	Beethoven, Sinfonia no. 6, Op. 68, I	Sinfonia N. 5, I movimento (Beethoven)
Ritmo;	Identificação de outros elementos (notas ornamentais, harmonia, modulações, etc.)	https://www.youtube.com/watch?v=6z4KK7RWjmk&t=100s
Alturas;	Classificação:	Partituras
Contorno.		
Comparação com outros estilos		

	<p>Motivo rítmico/melódico</p>  <p>(Kostka 2013, p. 138)</p>	
<p>2ª parte</p>		
<p>Desenvolvimento motivico em atividade de composição livre;</p> <p>Possibilidade de uso formas alternativas de notação musical;</p>		
<p>Pierrot Lunaire (Schoenberg)</p>	<p>https://www.youtube.com/watch?v=KslATAaR-X0</p>	
<p>Três Canções Folclóricas Húngaras (Bartok)</p>	<p>https://www.youtube.com/watch?v=PnSWq_1quYg</p>	
<p>TPC:</p> <p>Procurar exemplos de outras obras com desenvolvimento motivico marcante;</p> <p>Composição de motivo e variação do mesmo.</p>	<p>Observações:</p> <p>Descrever o processo de variação motivica na obra e no exercício de composição.</p>	

Collegium Musicum – Conservatório de Música de Seia Plano de Aula		
Disciplina: Análise e técnicas de composição		
Prof.: Túlio Augusto S. Santos		Aula nº 5
Tema: Impressionismo, música descritiva e poema sinfônico.		
Objetivo geral: Reflexão sobre conceitos de discurso e linguagem.		
1ª Parte		
Conteúdo	Atividades	Suporte e meios auxiliares
Definição Contextualização histórica Relação texto/música; Discurso e ideias; Linguagem musical X linguagem musical.	Análise auditiva de exemplos musicais	Áudio (links): A Ilha dos Mortos (Rachmanioff) https://www.youtube.com/watch?v=7REvGm-DGxU Assim falou Zratustra (Richard Strauss) https://www.youtube.com/watch?v=5bCDsMRSIhE La Mer (Debussy) https://www.youtube.com/watch?v=FOCucJw7IT8 The Unanswer Question (Charles Ives) https://www.youtube.com/watch?v=kkaOz48cq2g Partituras Duetto Buffo di Due Gati (Rossini)
2ª parte		
Questionamento e reflexão: O que seria discurso musical?		
Cor e Música	Self-portrait in Three Colors (Charles Mingus) https://www.youtube.com/watch?v=40A2FvAk1yQ Bolero de Ravel https://www.youtube.com/watch?v=r30D3SW4OVw	
Ligeti e a Teoria do Caos	Poema Sinfônico para 100 metrônomos (Ligeti) https://www.youtube.com/watch?v=QCp7bL-AWvw	

Collegium Musicum – Conservatório de Música de Seia Plano de Aula		
Disciplina: Análise e técnicas de composição		
Prof.: Túlio Augusto S. Santos	Aula nº 6	
Tema: Relação texto X música		
Objetivo geral: Continuidade da atitude reflexiva sobre ideia musical. Desenvolvimento do conceito de forma enquanto estrutura baseada em discurso. Compreensão de cadências enquanto ferramenta condução de expectativa.		
1ª Parte		
Conteúdo	Atividades	Suporte e meios auxiliares
Música a serviço do texto; Texto a serviço da música;	Análise: Corais de Bach (diversos)	Áudio (links): Die Forelle (Schubert) https://www.youtube.com/watch?v=NF9DrUXowBo Partituras
2ª parte		
Questionamento e reflexão: O que seria discurso musical?		
Composição a partir de texto	Beba Coca Cola (Gilberto Mendes) https://www.youtube.com/watch?v=6DKRtGjaD4	
Música e lugar	Spem in Alium (Thomas Talis) https://www.youtube.com/watch?v=0_oehc90D1M	
Sinos	High Hopes (Pink Floyd) https://www.youtube.com/watch?v=BGBM5vWiBL0	

Collegium Musicum – Conservatório de Música de Seia Plano de Aula		
Disciplina: Análise e técnicas de composição		
Prof.: Túlio Augusto S. Santos		Aula nº 7
Tema: Escrita idiomática		
Objetivo geral: Despertar da curiosidade em relação ao alargamento de potencialidades sonoras de instrumentos individuais e grupos instrumentais.		
1ª Parte		
Conteúdo	Atividades	Suporte e meios auxiliares
Desenvolvimento de escrita e técnica ao longo da história; Possibilidades técnicas de instrumentos distintos; Técnicas estendidas; Escalas.	Audição focada em peças com uso de técnicas específicas para instrumentos de cordas Comparação entre partituras de épocas diversas: Identificar elementos em relação ao contexto histórico, indicações de dinâmica, técnica, articulação, etc.	Áudio (links): Quarteto de Cordas N. 4 (Bartók) https://www.youtube.com/watch?v=mTnBrLXEgJI Mark O' Connor https://www.youtube.com/watch?v=n_op1PBwYJo Partituras 5 Easy Pieces (Bartok)
2ª parte		
Questionamento e reflexão: Qual diferença entre som e ruído? O que se pode usar para fazer música?		
O que é música?	Yoko Ono https://www.youtube.com/watch?v=HdZ9weP5i68	
O que pode ser um instrumento musical?	A Máquina de Escrever (L. Anderson) https://www.youtube.com/watch?v=aybFpXYA2ZU	

Collegium Musicum – Conservatório de Música de Seia Plano de Aula		
Disciplina: Análise e técnicas de composição		
Prof.: Túlio Augusto S. Santos		Aula nº 8
Tema: Textura		
Objetivo geral: Lançar o olhar sobre textura sem vínculos com formas musicais.		
1ª Parte		
Conteúdo	Atividades	Suporte e meios auxiliares
<p>O que é textura?</p> <p>Monofonia, homofonia, heterofonia, polifonia</p> <p>Formas musicais livres e estritas;</p> <p>Monólogo e diálogo;</p> <p>Texturas complexas.</p>	<p>Identificação dos conceitos em peças;</p> <p>Pergunta e resposta;</p> <p>Contraponto</p> <p>Melodia acompanhada;</p> <p>Texturas complexas</p>	<p>Áudio (links):</p> <p>Invenção N. 8 (Bach)</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=qmslpJ9Fwas</p> <p>“Fifths” (Haydn)</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=C10-45oHfvc</p> <p>Partituras</p>
2ª parte		
Questionamento e reflexão: Qual diferença entre som e ruído? O que se pode usar para fazer música?		
Textura como colorido sonoro	<p>Self-portrait in Three Colors (Charles Mingus)</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=40A2fVak1yQ</p>	
Emaranhado de vozes	<p>Requem (Ligeti)</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=wawSCvuGj4o</p>	

Collegium Musicum – Conservatório de Música de Seia Plano de Aula		
Disciplina: Análise e técnicas de composição		
Prof.: Túlio Augusto S. Santos		Aula nº 9
Tema: Partitura gráfica e escrita não convencional		
Objetivo geral: Compreensão do conceito de liberdade de interpretação. Integração de práticas performáticas na atitude compositiva. Liberdade de linguagem escrita.		
Conteúdo	Atividades	Suporte e meios auxiliares
O que é uma partitura gráfica? Símbolos não convencionais; Uso de módulos; Som e silêncio.	Identificação dos conceitos em peças; Identificação de elementos que justifiquem o tipo de escrita.	Áudio (links): O voo do colibri (Lindembergue Cardoso) https://www.youtube.com/watch?v=G6bKtvrel8k Metastasis (Xenakis) https://www.youtube.com/watch?v=S2azYFchlRI InTensao - score Experiências Musicais Contemporâneas - Conservatório de Música de Coimbra https://www.youtube.com/watch?v=vX8OHvRBgSI
Questionamento e reflexão: É necessária notação para se fazer música? O que é o silêncio?		
Atividade de improvisação com peça Hart auf hart (Gerhard Stabler)		
Artikulation (Ligeti) – Caminho inverso: Música ➔ Escrita	https://www.youtube.com/watch?v=71hNI_skTZO	
John Cage	4' 33"	

Collegium Musicum – Conservatório de Música de Seia Plano de Aula		
Disciplina: Análise e técnicas de composição		
Prof.: Túlio Augusto S. Santos		Aula nº 10
Tema: Variações sobre um tema de Bach. Atividade baseada em problemas.		
Objetivo geral: Transição de variação para aplicação de conceitos de liberdade de criação.		
Conteúdo	Atividades	Suporte e meios auxiliares
Variação; Criação a partir de outra obra; Intertextualidade	Escolha de elementos e procedimentos técnicos; Aplicação e desenvolvimento.	Áudio (links): Suíte N. 1 em Sol Maior (Bach) https://www.youtube.com/watch?v=PCicM6i59-U Capricho nº 24 de (Paganini) https://www.youtube.com/watch?v=PZ307sM0t-U Dualismo II (Fernando Cerqueira) Áudio Chula (Túlio Augusto) https://www.youtube.com/watch?v=12jL4jLL2Fo

Conclusões

Loane (1984, p. 207) observa que “(...) os alunos criam um tipo de símbolo ou metáfora de uma forma imaginada de experienciar a consciência e, ao compartilhar esse insight com os ouvintes, eles geraram algum tipo de significado, algum tipo de comunicação”. Tal citação nos remete à necessidade de perceber que embora nem tudo seja significativo no sentido de produto composicional, o potencial da composição aplicada em educação está no potencial significado da expressividade que o produto musical torna-se capaz de comunicar (França 2002, p. 11). A compreensão musical, de forma a fugir da superficialidade, é representada pelo entendimento do significado dos elementos do discurso musical (materiais sonoros, caráter expressivo, forma e valor), tal como enumera Swanwick (1994). Embora essa ideia de entendimento seja ampla, é notável que ela abrange as muitas etapas e dimensões do fazer musical, desde a concepção e âmbito imaginativo, passando por atividades de apreciação, até práticas performáticas e improvisatórias. A composição musical, além de funcionar como uma poderosa ferramenta para o autoconhecimento e avaliação, também auxilia no percurso de aprendizagem musical como uma referência do crescimento individual de cada aluno. A atenção compartilhada entre os atos compositivos, performáticos e de apreciação, atua como ligação entre todas essas dimensões do discurso musical. Assim, a demonstração da compreensão musical torna-se dependente de suas habilidades técnicas de cada âmbito específico (França 2002, p. 22).

Como processo, a composição na educação musical contextualiza-se na atuação em composições individuais que “abarcam as mais breves e espontâneas expressões, bem como criações mais extensas e ensaiadas, e isso acontece quando se tem alguma liberdade para se escolher a organização temporal da música, com ou sem notação ou outras formas de instrução para performance” (Swanwick 1994, p. 85). Embora tenha sido sugerido aos alunos que as composições tivessem curta duração, alguns deles apresentaram alguma inclinação para estender o tempo de composição na intenção criar aquilo que, para seu critério pessoal, constitui uma obra musical. No sentido de ser dada a devida importância tanto ao processo como ao produto, e considerar fatores de ordem individual, bem como as intenções que se inserem nesse contexto, é possível também concordar com França que:

“As composições feitas em sala de aula variam em duração e complexidade de acordo com sua natureza e propósito da atividade, podendo ir de pequenas improvisações até projetos mais elaborados, os quais que podem precisar de várias aulas para ser finalizados. Em geral, quando os trabalhos são realizados em uma aula, tendem a ser curtos em duração. Contudo, desde que os alunos estejam engajados com o propósito de articular e comunicar seu pensamento de forma musical, organizando padrões e criando novas estruturas sonoras numa delimitação temporal, podem afirmar que estão compondo e chamar o produto apresentado como resultado desse processo de composição”. (França 1999, p. 69).

O processo perceptivo de relacionamento é essencial para a compreensão dos fenômenos do mundo e, por isso, só é capaz de entender a música quem entende as relações nela existentes (Koellreutter 1984, p. 27). “A percepção é um processo contínuo de comparação” (Koellreutter, 1984, p. 27). Diante dessa premissa, conclui-se também que a compreensão da análise musical e, por consequência, dos processos compositivos, é um desdobramento do entendimento de algumas relações e fenômenos do mundo. Portanto, fornecer bases para o entendimento dos processos contidos no fazer musical é auxiliar o aluno na compreensão do mundo onde este está inserido. Não ouvimos partes isoladas, mas relações (Koellreutter, 1984, p. 27). Analisar não é identificar partes, mas compreender relações, enquanto o processo de composição se define pela tomada de decisão em função dessas relações.

A visão de Copland é a de que toda música tem o seu poder expressivo, algumas mais e outras menos, mas todas têm um certo significado escondido por trás das notas, e esse significado constitui, afinal, o que uma determinada peça está dizendo, ou o que ela pretende dizer. “O problema pode ser colocado de uma maneira mais simples perguntando-se: ‘A música tem um significado?’ Ao que a minha resposta seria ‘Sim’. E depois: ‘Você pode dizer em um certo número de palavras que significado é esse?’ E aqui a minha resposta seria ‘Não’. Aí é que está a dificuldade” (Copland 1949, p. 5). Ainda segundo Copland, só se conhece realmente uma obra quando se é capaz de reproduzi-la mentalmente; não há melhor maneira de apreciar as diferenças entre um mero diagrama da forma e o contato caleidoscópico com as mudanças de um organismo vivo. É como a diferença entre ler a descrição do rosto de alguém e conhecer o ser vivo a que ela se refere.

“A razão para a compulsão pela renovação da criatividade parece ser a de que cada trabalho novo traz consigo um elemento de autodescoberta. Devo criar a fim de me conhecer, e uma vez que o autoconhecimento é uma busca sem fim, cada trabalho é apenas parte da resposta para a pergunta ‘quem sou eu?’ (Copland. 1952, 41)”.

O domínio de habilidades aplicadas na organização dos sons se dá através da vivência de cada indivíduo com a linguagem musical. Ao professor é atribuído o desafio de guiar os alunos para a conquista estas habilidades. Sendo assim, a composição musical pode figurar como uma das formas de aquisição ou apropriação destas habilidades. O momento de composição é, então, uma oportunidade para o estudante de música por em prática os conhecimentos adquiridos ao longo de seu aprendizado musical, sendo também um meio de se deparar com situações menos previsíveis em seu percurso.

As atividades de criação também favorecem a livre expressão. No papel de educadores musicais, é necessário “libertar a educação e o ensino artístico de métodos obtusos, que ainda oprimem os nossos jovens e esmagam neles o que possuem de melhor.” (Koellreutter apud Brito, 2001, p. 29). O foco nas atividades de criação justifica-se pelo fato de que o ensino de música deve considerar a liberdade de escolha e fluência musical. Portanto, “o professor deve incentivar seu aluno a improvisar ou a compor (Swanwick, 2003, p. 112)”.

Sobre a curiosidade, faz-se importante salientar que a atitude de transmitir informações históricas e biográficas é muito menos relevante que a abertura de espaço para a escolha, para a tomada de decisões, para a exploração pessoal. (Swanwick, 2003, p.67). Consciência é, sem dúvida, importante não apenas nos atos daquele que traça os rumos sob a função de professor, mas também para os sujeitos do projeto. A esse respeito, propõe Marques (2009) sobre o que o psicólogo Jerome Bruner denomina de forças que estimulam a aprendizagem espontânea: curiosidade; desejo de ser competente; vontade de imitar outros; necessidade de interagir socialmente. É preciso compreender ao máximo tudo o que está à volta e “experimentar ideias, considerando que a principal característica da experiência artística é a criatividade” (Mateiro, 2011, p. 259). Numa mesma direção, acrescenta Paynter que “a compreensão musical efetua-se mediante a experiência ativa, tanto através da execução como da composição”. (Paynter apud Mateiro, 2011, p. 263).

Desta forma, o cerne dos procedimentos esteve voltado para a atitude ativa em relação à análise e à composição, de maneira a evidenciar e favorecer a criatividade de cada aluno envolvido na pesquisa. Pretendeu-se transmitir através das atividades propostas

a visão de que o aluno é parte de um complexo maior análogo às inerentes relações composicionais, do mesmo modo que “a música é, portanto, um fato cultural inscrito em uma sociedade dada (Green 1987, p.91)”.

Em conformidade com constatações de Swanwick (2003), de que na vida diária fazemos uso de avaliação intuitiva, consideramos esse tipo de avaliação totalmente cabível em nosso sistema de avaliação em música na tentativa de proteger a música e parte do seu caráter e significado artístico subjetivo, dada a necessidade de submissão a notas como valores numéricos. Nessa sentido, faz-se plausível a afirmação de que:

“Os professores devem ser críticos, sensíveis e articulados. O primeiro requisito de um crítico musical é a compreensão da complexidade da experiência musical. (...) Ao avaliar uma composição ou improvisação, tenho visto sistemas que exigem notas para melodias, harmonia e textura, que depois são somadas para construir uma única nota. Quando colecionamos informações diferentes, perdemos muitas informações no caminho”. (Swanwick 2003, p. 84).

Consequentemente, a tentativa de organizar certos conhecimentos sobre processos criativos leva-nos à conclusão de que “a compreensão conceitual é praticamente o produto de reflexão sobre o fazer existente” (Beyer, 1995, p.27).

Finalmente, esse trabalho junta-se ao crescente número de trabalhos que visam colocar em evidência o ideal da busca pela descoberta musical como parte de um processo individual de autoconhecimento, amparado pela partilha, experimentação, questionamento e desenvolvimento da criatividade de forma global.

Bibliografia

AIRES, Luísa. 2011. *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

BENJAMIN, Thomas. 1987. *Teaching composition*. *Journal of Music Theory*, Norman-Oklahoma, vol. 1, p. 57-76.

BEYER, E. 1994. *A construção de conceitos musicais no indivíduo: Perspectivas para a Educação Musical*. Em Pauta. Porto Alegre Ano VI/VII, nº 9/10, p. 22-31, dez. 94/95.

BRITO, Teca Alencar de. 2003. *Música na educação infantil*. São Paulo: Pierópolis.

COPLAND, Aaron. 1952. *Music and imagination*. President and Fellows of Harvard College.

COPLAND, Aaron. 1949. *Como ouvir e entender música*. Arte Nova. Tradução: Luiz Paulo Horta.

DUARTE, José B. 2008. Estudos de Caso em Educação – Investigação em Profundidade com Recursos Reduzidos e Outro Modo de Generalização. *Revista Lusófona de Educação*, vol. 2, p. 113-132.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; Swanwick, Keith. 2002. *Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e pratica*. Em Pauta - vol. 13, nº 21, dez. 2002.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. 1999. Composing, Performing and Audience-listening as a Symetrical Indicators of Musical Understanding.

GREEN, Anne-Marie. 1987. *Les comportements musicaux des adolescentes*. In *harmoniques “Musiques, Identités”*, vol. 2, p. 88-102.

GROUT, Donald J. 1994. *História da Música Ocidental*. Donald J. Grout, Claude V. Palisca. 1ª edição. Lisboa: Gradiva.

HICKEY, M. & Webster, P. 2001. Creative thinking in music. *Music Educators Journal*, 88(1), 19-23.

HINDEMITH, Paul. 1952. *A Composer's World: Horizons and Limitations*, Cambridge, Mass.

HINDEMITH, Paul. 1949. *Curso condensado de harmonia tradicional*. Tradução: Souza Lima. São Paulo: Irmãos Vitale.

JORGENSEN, E. R. 2008. *The art of teaching music*. Bloomington: Indiana University Press.

KIEFER, Bruno. 1990. *História e significado das obras musicais*. 6ª edição. Porto Alegre: Movimento.

KOELLREUTTER. H. J. 1984. *Introdução à Estética e à Composição Musical Contemporânea*. Movimento. 2ª edição.

KOSTKA, Stefan. 2013. *Harmonia Tonal com uma introdução à Música do Século XX*. Texas. Tradução: Hugo Leonardo Ribeiro.

KRATUS, J. 1990. Structuring the music curriculum for creative learning. *Music Educators Journal*, 76(9) 33-37.

LIMA, Paulo Costa. 1999. *Ernst Widmer e o ensino de composição musical na Bahia*. Salvador: Fazcultura / Copene.

LOANE, Brian. 1984. *Listening in Music Education*, British Journal of Music Education, vol. 1, p. 27-36.

MATEIRO, Teresa. John Paynter. 2001. *A música criativa nas escolas*. Pedagogias em educação musical. Teresa Mateiro, Beatriz Ilari (Org). Curitiba: Ibeplex, 2011.

ODENA, O. 2012. Creativity in the secondary music classroom. In G. McPherson & G. Welch (Ed). 2012. *The Oxford handbook of music education*. Vol, 1. Oxford: Oxford University Press, 512-528.

PAYNTER, John. 1977. *The Role of Creativity in the School Music Curriculum*, in Burnett, Michael (ed) *Music Education Review: A Handbook for Music Teachers*, vol. 1, London: Chappell & Co. Ltd.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. 2009. *Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica*. Música na educação básica. Porto Alegre, vol. 1, nº 1, outubro de 2009.

SCHAFER, R Murray. 1991. *O ouvido pensante*. Tradução Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.

SCHOENBERG, Arnold. 1995. *The musical idea and the logic, thecnique, and art or its preentation*. New York: Columbia.

SCHOENBERG, Arnold. 1911. *Theory of Harmony*. University of California Press. Berkeley. Los Angeles. Trad: Roy E. Carter.

SCHURMANN, Ernst. F. 1990. *A música como linguagem: uma abordagem histórica*. 2ª edição. Brasília: Brasiliense.

SEEGER, Charles. 1977. *Studies in Musicology*. Los Angeles. Universidade da California.

STRAVINSKY, Igor. 1942. *Poética musical em 6 lições*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

SWANWICK, Keith. 2003. *Ensinando Música Musicalmente*. Tradução: Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna.

SWANWICK, Keith. 1979. *A Basis for Music Education*. London: Routledge, 1979.

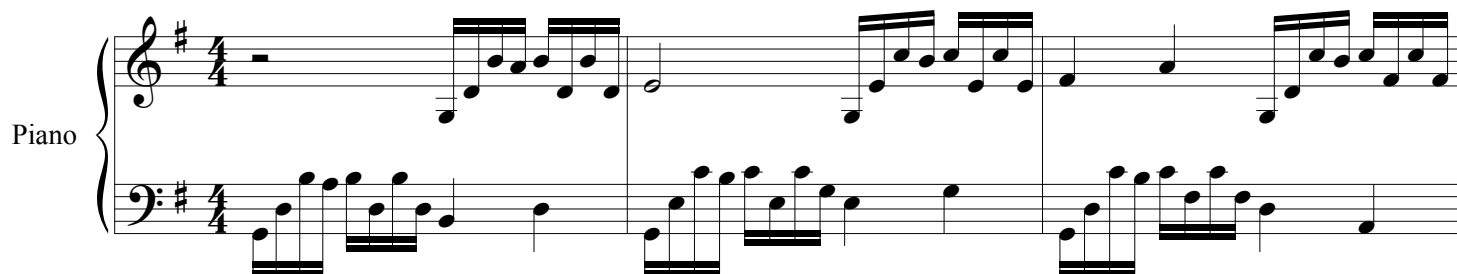
SWANWICK, Keith. 1992. *Music Education and the National Curriculum*, London: Institute of Education.

SWANWICK, Keith. 1994. *Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education*. London: Routledge.


ANEXOS

Variações Suite N. 1 em Sol maior
Johann Sebastian Bach
BWV 1007

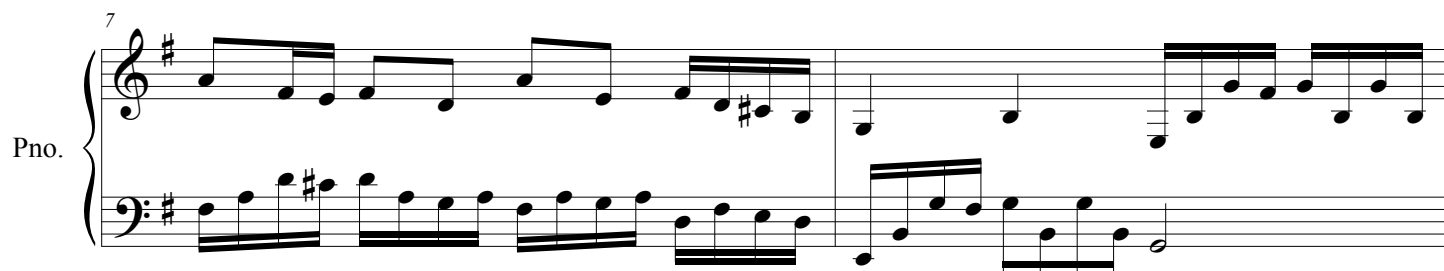
Piano



Pno.



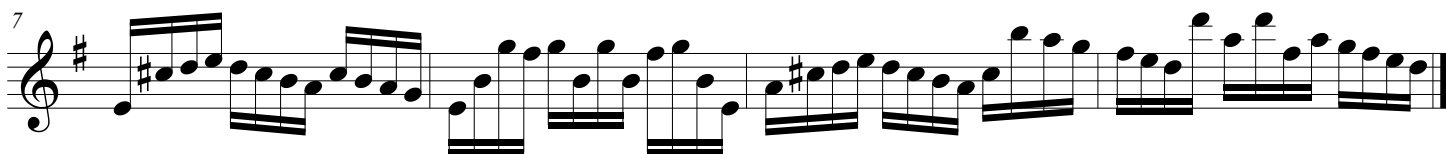
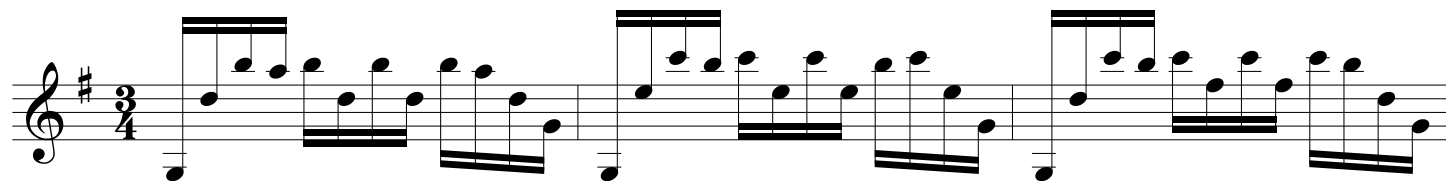
Pno.



Pno.



Variações Suite N. 1 em Sol maior
Johann Sebastian Bach
BWV 1007



Variações Suite N. 1 em Sol maior

Johann Sebastian Bach

BWV 1007

Vibraphone

Marimba

Measures 1-4 of the first system. The Vibraphone part features a continuous eighth-note pattern in the right hand and a similar pattern in the left hand. The Marimba part consists of chords and single notes in both hands, with a bass line in the left hand.

Vib.

Mrb.

Measures 5-8 of the first system. The Vibraphone part continues with eighth-note patterns. The Marimba part includes chords and single notes, with a bass line in the left hand.

Vib.

Mrb.

Measures 9-12 of the first system. The Vibraphone part continues with eighth-note patterns. The Marimba part includes chords and single notes, with a bass line in the left hand.

Vib.

Mrb.

Measures 7 and 8 of the musical score. The Vibraphone (Vib.) part is in the treble clef with a key signature of one sharp (F#). It features a continuous eighth-note pattern. The Maracas (Mrb.) part consists of two staves: a treble staff and a bass staff, both in the same key signature. The treble staff has a sparse melody with eighth and quarter notes, while the bass staff provides a steady eighth-note accompaniment.

Vib.

Mrb.

Measures 9 and 10 of the musical score. The Vibraphone (Vib.) part continues with its eighth-note pattern, ending with a whole note in measure 10. The Maracas (Mrb.) part also has two staves. In measure 9, the treble staff features a triplet of eighth notes. In measure 10, the treble staff has a whole note chord marked with a large '8' (octave), and the bass staff continues with its eighth-note accompaniment.

Variações Suite N. 1 em Sol maior

Johann Sebastian Bach

BWV 1007

Substituir as pausas com suspensões pelas indicações dos módulos da página seguinte. Escolha livre. Cada módulo não poderá ser repetido mais de 2 vezes.

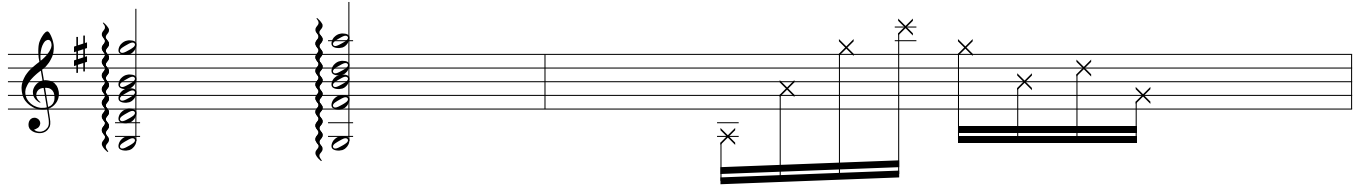
Os módulos são meras representações.

O executante deverá seguir os critérios de alteração mas fazer suas próprias escolhas.

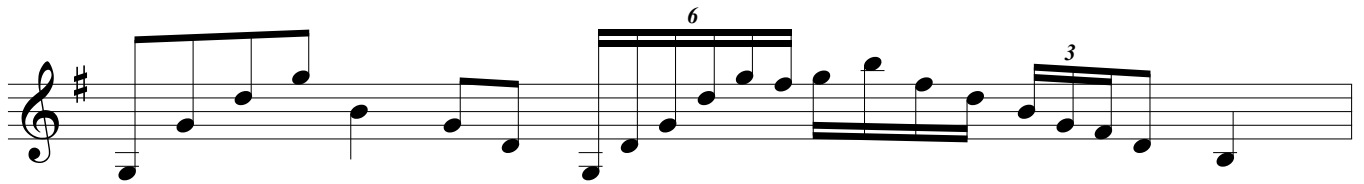
É permitida a execução por ensemble. Nesse caso, a pergunta (2 primeiros tempos de cada compasso) deverá ser executada por apenas 1 instrumento, sendo permitida a alternância entre instrumentos para essa função.

The image displays a musical score for the 'Variações Suite N. 1 em Sol maior' by Johann Sebastian Bach, BWV 1007. The score is written in G major (one sharp) and 4/4 time. It consists of five staves, each containing two measures of music. The first measure of each staff has a whole note rest, and the second measure has a whole note rest. The notes are: Staff 1: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F#5, G5; Staff 2: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F#5, G5; Staff 3: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F#5, G5; Staff 4: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F#5, G5; Staff 5: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F#5, G5.

- ① Arpejo livre - tríade e/ou téttrade +
dissonâncias pertencentes à tonalidade

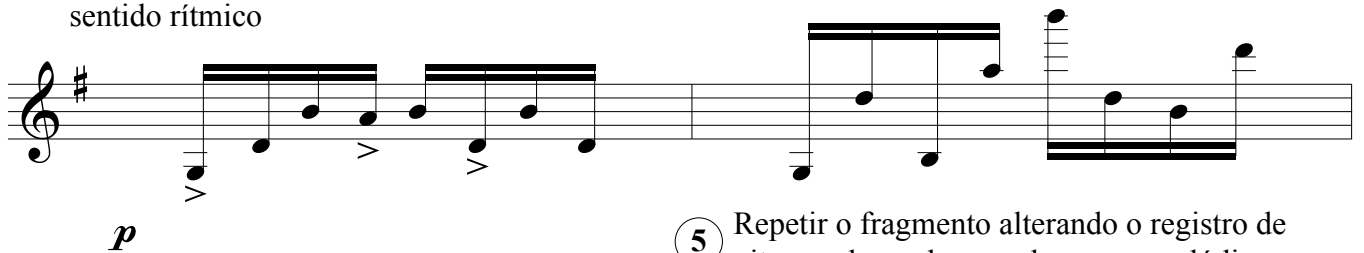


- ② Escolha de alturas livre. Seguir contorno.

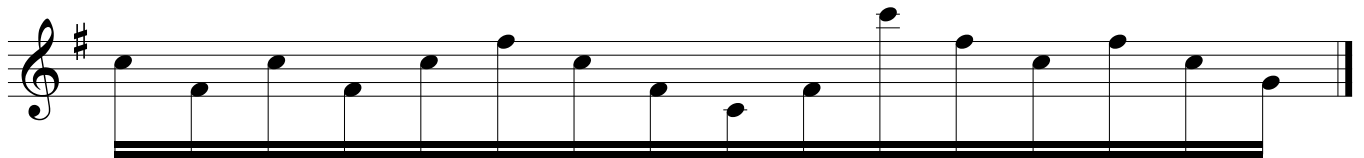


- ③ Escolha de alturas segue harmonia. Mudar ritmo livremente.

- ④ Repetir fragmento alterando a dinâmica.
Acentuar pelo menos 3 notas, de modo a obter
sentido rítmico



- ⑤ Repetir o fragmento alterando o registro de
oitavas, de modo a perder senso melódico.



- ⑥ Repetir as últimas 2 ou 3 notas, alterando livremente o registro de oitavas, andamento e dinâmica.

Tabela de Análise Comparada

Prelúdio da Suíte para Violoncelo nº 1 de J. S. Bach

Parâmetros / Obra	Melodia	Elementos rítmicos	Harmonia	Forma / procedimento formal	Instrumentação	Textura	Outros Elementos	Espaço para improvisação	Sugestão de aplicação enquanto exercício
Excerto obra original	Estrutura baseada em arpejos, escalas, sequências, variações de arpejos, notas pedais.	Isorritmia (embora sejam elementos de grande relevância a articulação e a acentuação).	Harmonia tonal. Sol M (Tônica; <i>tonicizações</i> à Dominante; Dominante da Dominante; Subdominante; subdominante menor da Subdominante; Dominante, Tônica).	Prelúdio. Encadeamento de acordes arpejados baseado nas funções harmônicas.	Violoncelo.	Monofônica.	Indicação de dinâmica condizente com estilo/período; Indicação de andamento/caráter (allegro); Escrita idiomática (composição para violoncelo).	Não.	Estudo técnico do instrumento; aumento das capacidades expressivas baseado em articulação e noção de fraseado; aprimoramento do entendimento de funções harmônicas.

Actividade de composição a partir do Prelúdio da Suíte para Violoncelo nº 1 de J. S. Bach

Parâmetros / Obra	Melodia	Elementos rítmicos	Harmonia	Forma / procedimento formal	Instrumentação	Textura	Outros Elementos	Espaço para improvisação	Sugestão de aplicação enquanto exercício
Modelo 1	Original com alternância de vozes entre as mãos.	Isorritmia (figuração rítmica em semicolcheias) resultante da sobreposição das vozes.	Harmonia original com utilização de contraponto tonal.	Prelúdio / contraponto tonal.	Piano.	Polifônica / Contraponto tonal a 2 vozes.	Dinâmica e andamento livres. A escrita sugere que a execução não se distancia muito do original. Escrita idiomática (composição para piano).	Não.	Mesmo que original. Possibilidade de utilização como estudo focado na exploração de aspectos da articulação e dinâmica, visto a necessidade de se destacar a melodia nas vozes apresentadas. Estudo técnico voltado para funções da mão esquerda e direita.
Modelo 2	Próxima da original. Supressão de notas para adequar ao compasso ternário. Variação.	Isorritmia (figuração rítmica em semicolcheias).	Harmonia próxima da original com utilização de contraponto tonal.	Mesmo que original.	Livre.	Monofônica ou homofônica (caso sejam utilizados mais instrumentos)	Dinâmica e andamento livres. A escrita sugere que a execução não se distancia muito do original. Escrita não idiomática mas adaptável a praticamente qualquer instrumento melódico.	Não.	Possibilidade de utilização como estudo focado na experimentação de articulação e dinâmica do instrumento escolhido. Desenvolvimento da noção de variação com base na transformação de compasso (4/4 para 3/4). Se tocado por mais instrumentos, simultaneamente, enriquecimento da comunicação em trabalho em conjunto.

Tabela de Análise Comparada

Actividade de composição a partir do Prelúdio da Suíte para Violoncelo nº 1 de J. S. Bach

Parâmetros / Obra	Melodia	Elementos rítmicos	Harmonia	Forma / procedimento formal	Instrumentação	Textura	Outros Elementos	Espaço para improvisação	Sugestão de aplicação enquanto exercício
Modelo 3	Igual à original.	Utilização de apenas três figuras rítmicas (semicolcheia, colcheia e semínima), exceto tremolo. Introdução à ideia de interpretação rítmica de maneira diferente da rela proporção entre as figuras rítmicas (swing).	Harmonia não convencional ao contexto do fragmento original, baseada em tétrades.	Encadeamento harmônico fundamentado em acordes com sétima, ornamentados por meio ton ascendente ou descendente.	Marimba e vibrafone.	Polifônica. Melodia e acompanhamento.	Dinâmica e andamento livres. Ornamentação (aproximação cromática. Sobreposição de gêneros e/ou estilos musicais (crossover). Escrita idiomática.	Não.	Desenvolvimento de prática em grupo. Atribuição de funções musicais, tais como acompanhador e solista. Estudo técnico e estilístico dos instrumentos.
Modelo 4	Alternância entre original e improvisada, conforme indicações da partitura.	Alternância entre original e indicações da partitura (aumentação e diminuição, quiáteras, transformação de duração através de andamento).	Alternância entre original, de forma melódica e harmônica, e indeterminada.	Forma aberta. Estruturação baseada em pergunta e resposta, tendo o contraste estilístico como ponto de reflexão e estudo.	Livre, podendo ser utilizados instrumentos solo e <i>ensemble</i> .	Alternância entre textura monofônica e polifônica complexa (caso utilizados vários instrumentos).	Escrita não tradicional. Transformação de muitos elementos, tais como ritmo, melodia, harmonia, andamento, etc. Liberdade de escolha	Sim.	Desenvolvimento de prática musical em grupo ou solo. Fomento da participação do intérprete com caráter também de criação. Despertar do interesse pela improvisação e outras formas de performance não muito convencionais. Estudo de elementos musicais isolados. (nuances de andamento e dinâmica, transformação rítmica, harmonia, articulação, etc).
Modelo 5	Próxima da original, com adição de imitação, contraponto, alternância de vozes entre as mãos, variedade tímbrica.	Algumas notas ficam a ressoar. Coagulação.	Semelhante à original, porém com acúmulo de notas de notas de compassos anteriormente tocados.	Mesmo que original, mas ao encontro da antífona.	Percussão (marimba, xilofone, vibrafone, gongos, cróalos, bombo e prato chinês); Realce para o uso de instrumentos de altura indeterminada.	Polifônica. Utilização de instrumentos com alturas determinadas (<i>pitch</i>) e não determinadas (tambores e efeitos).	Sem escrita, mas com planejamento prévio. Muitas possibilidades tímbricas apenas com instrumentos de percussão.	Sim.	Estudo voltado ao estudante de percussão. Exploração das diversas funções, tais como efeitos, acompanhamento, melodia, etc. Desenvolvimento de prática musical em grupo. Fomento da participação do intérprete com caráter também de criação. Despertar do interesse pela improvisação. Estudo de elementos musicais isolados (nuances de andamento e dinâmica, transformação rítmica, harmonia, articulação, etc).

Seminário de iniciação à música electroacústica

Planificação do seminário

Grau curricular em experiência: 8º Grau

Duração de implementação: 4 dias

Motivação

Vivemos num quotidiano onde impera a ausência de silêncio, onde existe uma abundância de sons aos quais não lhes damos importância musical. Este paradigma surge no séc. XX, aquando da evolução mecânica e tecnológica. O trabalho proposto visa sensibilizar a comunidade musical para uma realidade que, apesar de vivermos envolvidos nela, nos passa despercebida.

1- Sumário:

Iniciação à música electroacústica: utilização e manipulação de sons reais com vista à criação artística.

Desenvolvimento de competências relacionadas com partitura gráfica indo ao encontro da improvisação.

2 - Conteúdos e conceitos

- Música electroacústica (partituras de referência: João Pedro Oliveira, ex. Fifth String;)
- Manipulação de sons reais;

- *Musique concrète*; (partituras de referência: Estudo para caminhos de ferro, Pierre Schaeffer);
- Partitura Gráfica (partituras de referência: Gerhard Stäbler, ex. Red on Black);
- *Soundscape* (Peça de referência: *Listening*, Murray Schafer);
- Composição e improvisação;
- *Pensamento Criativo*;
- *Aprendizagem Baseada em Problemas*;

3 - Pré-requisitos de aprendizagem

- Níveis de criatividade composicional; compreensão e audiação
 - Escrita e leitura de partitura não convencional adquiridas e desenvolvidas a partir de exercícios orientados pelo professor;
 - Exercício de composição a partir dos modelos (partituras de referência);
 - Interpretação e leitura musical a partir dos modelos (partituras de referência);
 - Ensino direcionado na possibilidade de aplicação a vários níveis musicais (ponto de vista técnico e maturidade musical interpretativa).

4 - Problemas a resolver

- Relacionados com as dimensões de competências
 - Compreensão estilística;
 - Compreensão de vocabulário musical;
 - Pensamento criativo e crítico;
 - Execução, produção e controlo sonoro e musical;
 - Evitar obstáculos;
 - Implementação de diferentes estratégias;

- Relacionados com as dimensões de conteúdos
 - Estrutura, forma e géneros musicais;
 - Criação musical;
 - Reportório;
 - Foco na música;

(Mills, 2007, p. 152-154 e Caspurro, 2015)

5 - Objectivos

Tendo em conta a dimensão de competências de compreensão de estilos este seminário contribuirá para um maior conhecimento acerca da música contemporânea por parte dos seus intérpretes e para o desenvolvimento de autonomia na procura de estratégias interpretativas, técnicas, exploratórias e criativas.

Desta forma, e, indo ao encontro das dimensões de competências de compreensão estilística e de vocabulário musical permitir-se-á aos alunos abordar conceitos propostos por compositores/pedagogos de referência como Raymond Murray Schafer e John Paynter, obras de compositores da *musique concrète* como Pierre Schaeffer ou Pierre Henry e ainda a exploração de partitura gráfica levando em consideração trabalhos como os de Iannis Xenakis, George Crumb ou John Cage. Pretende-se, assim, estimular a criatividade composicional, bem como, levar os alunos a uma reflexão sobre os diferentes sons do quotidiano e das suas propriedades musicais dotando-os aos mesmo tempo de noções de técnicas e pensamentos composicionais (dimensões de competências e conteúdos).

Finalmente, olhando à dimensão de competências que abordam os parâmetros em volta do pensamento criativo, este trabalho pretende contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade culturalmente mais ativa.

Objectivos específicos

- Composição de uma peça (dimensão de conteúdos);
- Adquirir e desenvolver competências básicas no funcionamento e manuseamento de programas de edição de áudio (dimensão de conteúdos);
- Explorar a aprendizagem de técnicas de manipulação sonora (dimensão de conteúdos);
- Fomentar a familiarização com a literatura musical de compositores como Murray Schafer, Paynter, Schaeffer, Henry, Xenakis, Crumb ou Cage (dimensão de conteúdos);
- Desenvolver a capacidade de elaboração e interpretação sobre partituras gráficas (dimensão de conteúdos);

No final da actividade o aluno deverá ser capaz de:

- Compor pequenas peças com formas estruturadas (dimensão de conteúdos);
- Discutir conceitos básicos da música contemporânea (dimensão de competências);
- Aplicar alguns dos conceitos apreendidos à sua prática musical, quer instrumental quer composicional (dimensão de conteúdos);
- Analisar e discutir criticamente peças de tipos variados quer técnica quer estilisticamente (dimensão de competências e dimensão de conteúdos);
- Deter um maior interesse pela música actual provido de novas ferramentas para a avaliar sob a perspectiva de “público” (dimensão de competências);

6 - Estratégias de facilitação

Tais estratégias são desenvolvidas pela abordagem didáctica conforme o papel da composição a partir da manipulação de sons para a aprendizagem dos alunos, elaboração de partitura gráficas como ferramenta de desenvolvimento da criatividade,

aprendizagem colaborativa (práticas de grupo enquanto ensino e interpretação de peças), professores enquanto orientadores.

O seminário poderá ser adaptado para o ambiente de sala de aula como estratégia permanente de ensino com o objetivo de estimular uma participação mais ativa por parte dos alunos.

7 - Metodologias e estratégias

Este seminário explora parâmetros musicais surgidos no século XX e XXI através de estratégias como a improvisação, interpretação, contacto com a música electroacústica ou da escrita musical gráfica.

Terá a seguinte sequência de actividades:

Calendarização

1º Dia

9:30	<ul style="list-style-type: none">- Apresentação- Contextualização do proposto através da escuta comentada e análise auditiva de alguns exemplos musicais e escritos.- Introdução aos objectivos a ter atenção aquando da audição dos sons reais – discussão sobre o assunto;
12:30	<ul style="list-style-type: none">- Pausa
14:00h	<ul style="list-style-type: none">- Escuta e gravação de sons pelo exterior, em lugares previamente decididos com os alunos
15:30h	<ul style="list-style-type: none">- Organização de pensamentos, ideias e reflexão sobre o passeio;- “Como fazemos uma peça com isto?”;- Pensar na relação musical entre os diferentes sons, criando possíveis organização dos mesmos por “famílias”;

16:30h	<ul style="list-style-type: none"> - Consolidação do trabalho até então; - Criação de grupos de 2 alunos; - Discussão sobre possíveis estruturas que a peça pode ter; - Explicação do funcionamento do editor digital de áudio com o intuito de o poderem explorar em casa;
18:00h	- Fim da sessão.

2º Dia

9:30h	<ul style="list-style-type: none"> - Relembrar, esclarecer dúvidas e conversar sobre a primeira experiência com o software informático; - Iniciar o trabalho de escolha e preparação do material musical para a construção de uma peça; - Experimentação e construção de frases musicais com uso da manipulação do som;
12:30h	- Pausa para almoço;
14:00h	- Planeamento da estrutura da peça e composição da mesma;
18:00h	- Fim da sessão.

3º Dia

9:30h	- Continuação da composição da peça sob orientação do organizador;
12:30h	- Pausa
14:00h	- Continuação da composição da peça sob orientação do organizador;
18:00h	- Finalização da peça;
19:00h	

4º Dia

9:30h	- Troca de peças entre grupos;
-------	--------------------------------

	- Elaboração da partitura gráfica que o grupo adquiriu;
12:30h	- Pausa
14:00h	- Troca da partitura gráfica elaborada entre grupos - Interpretação da partitura gráfica que adquiriu
18:00h	- Comparação da partitura gráfica elaborada com a peça electroacústica
19:00h	- Apresentação pública

8 - Materiais e recursos

- Computadores;
- *Software Audacity, Spear*, e outros *softwares* livres;
- Gravador digital de áudio;
- Quadro;
- Colunas;
- Projector;
- Folhas de papel branco;
- Instrumentos musicais (de acordo com os alunos);
- Outros objetos que possam servir como fonte sonora.

9 - Avaliação

Como indicadores de avaliação, pretendemos realizar uma conversa/debate, no final de cada seminário, para observar e refletir sobre os resultados. Dado o domínio do projecto, a opinião dos estudantes é o mais importante na determinação do seu sucesso, pois reflecte o nível de mudança de atitude perante a música contemporânea. Isto requer algum tempo para a sua interiorização a nível pessoal, pelo que pretendemos criar uma página *online*, numa rede social, para que seja fomentada a

divulgação e discussão de novas perspectivas musicas. Para além disso, pediremos ao formandos que redijam um relatório crítico sobre a sessão.

Além dos parâmetros mencionados acima, a avaliação recairá ainda nos seguintes critérios (papel de adulto, potencial de aprendizagem e esforço de grupo) e escala (avaliação das obras e partituras gráficas elaboradas):

Crítérios de Avaliação	
Situações de papéis de adulto	-Responsabilidade com que o aluno desenvolveu e apresentou os objectivos propostos; -Colaboração entre pares; -Postura perante situações e conteúdos novos;
Potencial de aprendizagem	- Avaliação da evolução do aluno ao longo do seminário (Comparação das capacidades com que chegou e com que terminou);
Esforço do grupo	- Forma como se dividiram e interligaram as diferentes tarefas; -Nível de colaboração e do debate de ideias ;

Escala para a avaliação das obras e partituras gráficas elaboradas (com base em Robert Rothman)		
1.O aluno manuseia com boa técnica o som real que captou	O aluno manuseia o som real que captou mas verificam-se alguns erros	O aluno não manuseia o som real que captou
2.O aluno elaborou com destreza uma partitura gráfica que corresponde à obra realizada	O aluno evidencia na partitura gráfica realizada a obra realizada mas não a representa totalmente	O aluno não elaborou partitura gráfica
3. O aluno demonstra que adquiriu competências básicas no funcionamento e manuseamento de programas de edição de áudio e pô-las em prática	O aluno demonstra que adquiriu competências básicas no funcionamento e manuseamento de programas de edição de áudio mas não as põe em prática	O aluno demonstra que não adquiriu competências básicas no funcionamento e manuseamento de programas de edição de áudio

A escala apresentada está dividida em três diferentes parâmetros de avaliação, sendo que cada um destes tem três níveis:

- 1 - Técnica (manuseamento de sons)
- 2 - Técnica (partitura gráfica);
- 3 - Técnica (manuseamento de sons e partitura gráfica);

(Arends, 2008, p. 402-405)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arends (2008), 'Aprendizagem baseada em problemas', In R. Arends, *Aprender a ensinar*, (Ed.Trad.), Aravaca: McGraw-Hill, p. 378-409;

Caspurro, H. (2015). 'Improvisação e Composição como estratégias de resolução de problemas e promoção do pensamento criativo – Guião/tópicos de estudo' (Sebenta de Apoio às aulas de DM II);

Hallam, S. (1998). *Instrumental teaching: A practical guide to better teaching and learning*. Oxford: Heinemann Educational.

Mills, J. (2007). Planning a Program of Lessons. In J. Mills, *Instrumental teaching* (pp. 143-171). Oxford: Oxford University Press.

Sidnell, R. G. (1973). Determining Instructional Outcomes. In R. Sidnell, *Building instructional programs in music education* (pp. 42-60). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

OBRAS DOS ALUNOS

Viagens

Agitato (♩ = 138)

Piano

p *cresc.* *fp*

Com Pedal

Pno.

mf rit. *p* *cresc.*

Pno.

fp

Pno.

mf rit. *pp*

Pno.

21

rit.

Measures 21-25. The right hand has a melodic line with a slur and a crescendo hairpin. The left hand has a bass line with a slur and a crescendo hairpin. The tempo marking *rit.* is present in measure 24.

Pno.

26

accel.

a tempo

ff

Measures 26-30. The right hand has a melodic line with a slur and a crescendo hairpin. The left hand has a bass line with a slur and a crescendo hairpin. The tempo marking *a tempo* is present in measure 29. The dynamic marking *ff* is present in measure 29.

Pno.

28

8va

Measures 28-32. The right hand has a melodic line with a slur and a crescendo hairpin. The left hand has a bass line with a slur and a crescendo hairpin. The dynamic marking *8va* is present in measure 28.

Pno.

31

Measures 31-33. The right hand has a melodic line with a slur and a crescendo hairpin. The left hand has a bass line with a slur and a crescendo hairpin.

Pno.

34

8va

Measures 34-37. The right hand has a melodic line with a slur and a crescendo hairpin. The left hand has a bass line with a slur and a crescendo hairpin. The dynamic marking *8va* is present in measure 34.

Pno.

(8va)

37

7

Pno.

(8va)

40

7

rit.

Pno.

Lento (♩ = 69)

44

pp

Pno.

48

fp

Pno.

51

fp

Pno.

54

p *mf*

Pno.

58

f *p cresc.*

Pno.

60

sfz *p*

Pno.

63

cresc. & accel.

fp

Pno.

67

Tempo I

legato

pp Con sord.

p *cresc. --- pouco --- a --- pouco*

Pno.

71

Pno.

75

Pno.

79

f

p *cresc.*

Senza sord.

6

Pno.

82

mf cresc.

85

Pno.

88

Pno.

f

sfz

p cresc.

92

Pno.

fp

97

Pno.

pp

meno mosso

p legato

Con sord.

Pno.

102

p

Pno.

107

p

Pno.

112

p
Senza sord.

Pno.

117

p

Pno.

122

p

Pno.

127

fp

Measures 127-131. The right hand begins with a half note G4, followed by a sixteenth-note triplet of A4, B4, C5. The left hand plays a steady eighth-note pattern. Dynamics include a forte piano (*fp*) marking.

Pno.

132

p

Measures 132-137. The right hand features a series of eighth-note chords. The left hand continues with eighth-note patterns. A piano (*p*) dynamic is indicated.

Pno.

138

cresc.

Measures 138-143. The right hand plays chords, some with a crescendo (*cresc.*) marking. The left hand maintains the eighth-note pattern.

Pno.

144

fp

8va

Measures 144-148. The right hand has a dashed line above it labeled *8va*. It features sixteenth-note triplets. The left hand continues with eighth-note patterns. A forte piano (*fp*) dynamic is indicated.

Pno.

149

mf

(8va)

Measures 149-153. The right hand has a dashed line above it labeled *(8va)*. It features chords and half notes. The left hand continues with eighth-note patterns. A mezzo-forte (*mf*) dynamic is indicated.

Pno.

155

8va

p

Measures 155-160. The right hand features a melodic line with eighth-note triplets and a grace note. The left hand has a steady eighth-note accompaniment. A dashed line indicates an octave shift for the right hand starting at measure 156.

Pno.

160

(8va)

Measures 160-164. The right hand continues with eighth-note triplets, now marked as an octave shift. The left hand maintains the eighth-note accompaniment.

Pno.

164

p

accel.

Measures 164-169. The right hand has a melodic line with quarter notes. The left hand has an eighth-note accompaniment. A crescendo hairpin leads to an acceleration marking.

Pno.

169

Tempo I

fp

pp

Measures 169-175. The right hand has a melodic line with quarter notes. The left hand has a steady eighth-note accompaniment. A crescendo hairpin leads to a fortissimo marking, followed by a decrescendo to a pianissimo marking.

Pno.

175

Measures 175-180. The right hand has a melodic line with eighth-note triplets. The left hand has a steady eighth-note accompaniment.

Pno.

180

mf

Pno.

185

fp

Pno.

190

Pno.

197

mf

Pno.

204

p

This page contains five systems of piano music, each consisting of a treble and bass staff. The key signature is three sharps (F#, C#, G#). The systems are numbered 180, 185, 190, 197, and 204. The first system (180) features a treble staff with a slur over a series of eighth notes and a dynamic marking of *mf*. The second system (185) has a treble staff with a slur and a dynamic marking of *fp*. The third system (190) shows a treble staff with a slur and a dynamic marking of *mf*. The fourth system (197) has a treble staff with a slur and a dynamic marking of *mf*. The fifth system (204) features a treble staff with a slur and a dynamic marking of *p*. The bass staff in each system contains various chords and single notes, with some measures marked with an 'x'.

Pno.

207

Pno.

209

mp

Pno.

212

p

8va

Pno.

216

(8va)

Pno.

221

rubato

f

sff

rit. pouco a pouco

8va

Pno.

225

8va -

legato

pp Con sord.

Pno.

229

cresc. --- pouco --- a --- pouco

p

p

Pno.

233

Pno.

236

f

D.C. al Fine

Pno.

239

f

sfz

Pno.

241

dim.

Pno.

243

p

pp

Tempo II

simile

Pno.

246

Pno.

252

rit.

Pno.

258

p

più mosso

Pno.

264

Pno.

269

rit.

Pno.

274

a tempo
mf

Pno.

279

Pno.

284

f accel.

Pno.

288

Tempo I

ff

Pno.

290

8va

Pno.

293

Pno.

296

rit.

299 *a tempo*

Pno.

ff

Pno.

sf***sf***

Pno.

Pno.

sf***sf***

Pno.

Pno.

304

sf

Pno.

305

rit.

Pno.

307

Furioso

cresc.

Pno.

308

sf dim.

Pno.

309

cresc.

Pno.

310

fp cresc.

8va

Pno.

312

8va

Pno.

314

sffz ff sfz pp

(8va)

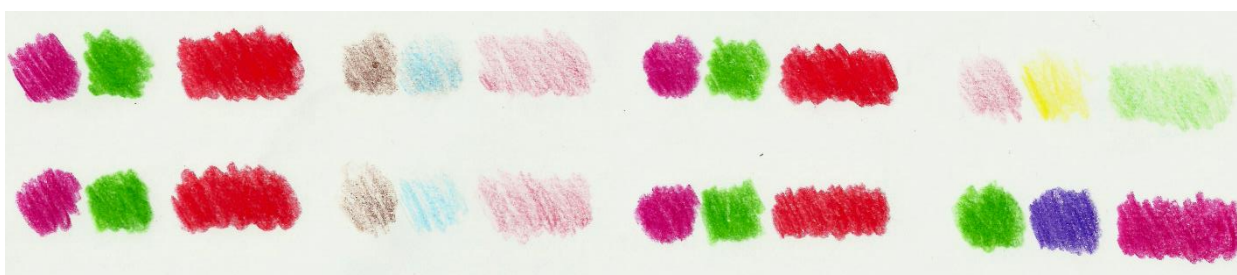
retirar pedal a fundo
e colocar logo de seguida

Partitura Gráfica

“Graduação Pigmentada” por João Páscoa dos Santos

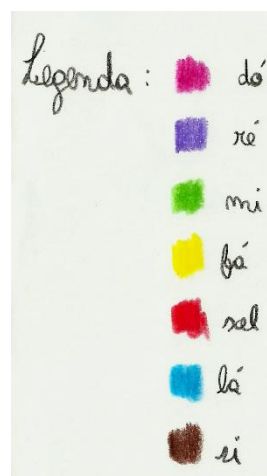
No âmbito da disciplina de Análise e Técnicas de Composição foi nos solicitado que criássemos uma partitura gráfica. Foi deste ponto que a minha criação surgiu.

Desde do princípio tive a ideia de trabalhar com cor, e foi daí que surgiu o meu conceito: uma sucessão de cores que, através de uma legenda, traduzem um trecho musical.



Ao princípio quando olhamos parece-nos ser apenas uma sucessão de cores aleatória, mas assim que adicionamos a legenda começamos a ter uma noção mais clara da partitura.

Vamos pegar agora numa das partes da frase em cima, por exemplo aquela que se repete mais vezes:



Através da análise da legenda concluímos que a sucessão de notas apresentada é a seguinte: Dó - Mi – Sol

A próxima pergunta que se levanta é o porque das cores terem comprimentos diferentes. É aí que entramos com a noção de tempo. As notas que possuem comprimento maior têm uma maior duração, no entanto a noção de tempo depende do intérprete. Este tanto pode considerar uma nota curta uma colcheia como pode considerar uma semínima, o único critério é que haja concordância ao longo da peça.

Por fim temos um outro fator: a claridade das cores. Como podemos observar no seguinte excerto o primeiro conjunto de notas é mais escuro que o segundo:



Para explicar esta situação temos o ultimo elemento da legenda:



Com este esquema percebemos que as notas mais claras (neste caso: si,lá,sol) são tocadas em piano enquanto que as mais escuras (neste caso: dó,mi,sol) são tocadas fortes.

Passo agora a explicar o nome “Graduação Pigmentada”. A palavra “graduação”, por definição, significa uma escala e a palavra “pigmentação” encontrasse relacionada com “cor”. Ficamos então com “escala de cores” o que nos remete para a existência de uma escala que nos indica o significado de cada cor.

Este trabalho tem um potencial mais expansivo, já que através da legenda que nos é fornecida podemos fazer a interpretação de várias representações gráficas que envolvem cores, como quadros, fotografias e até um desenho de uma criança.

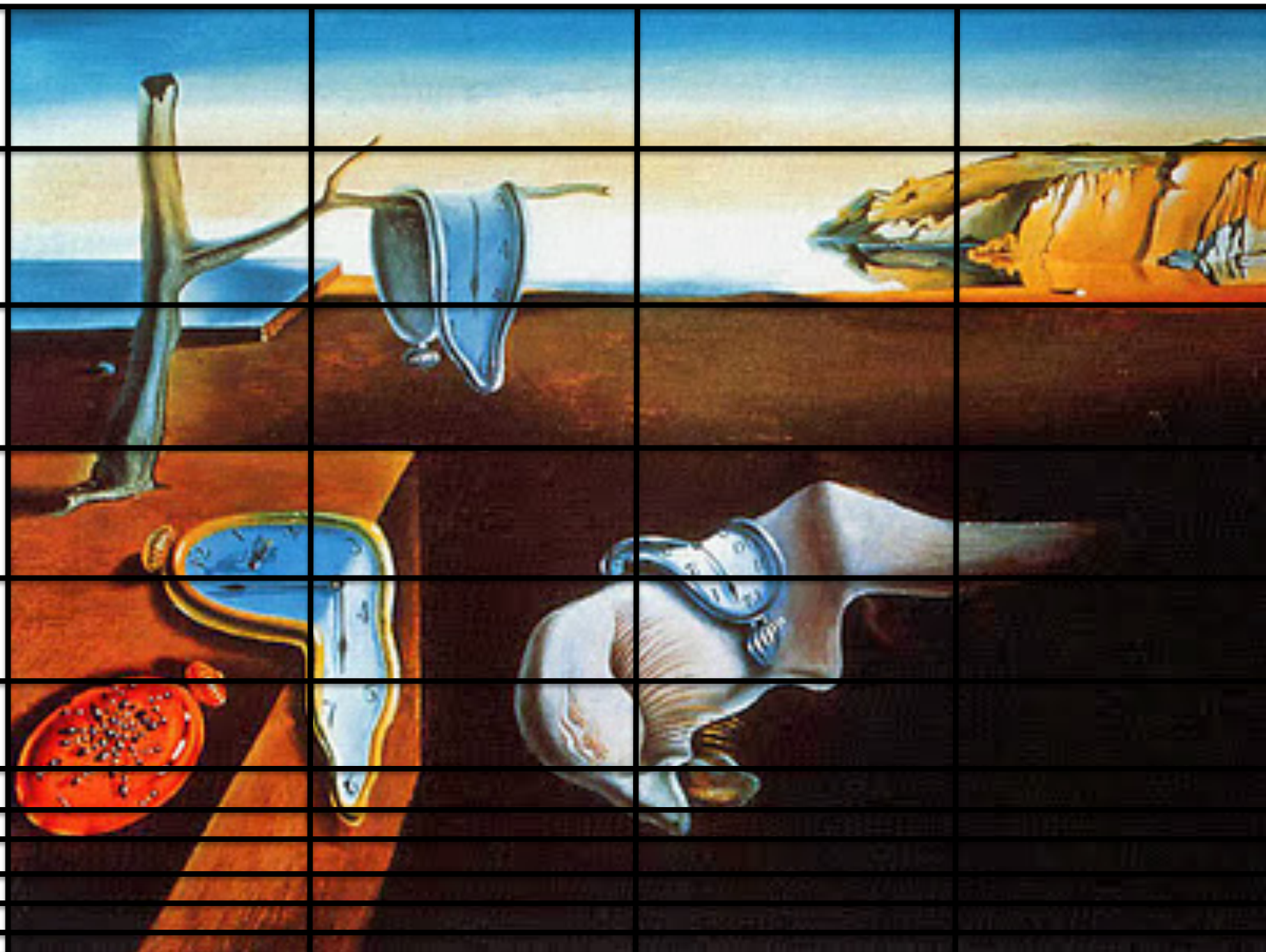
Na fotografia ao lado, através de uma rápida análise, podíamos concluir que iriam predominar os mis, os fás e os lás. Já que as cores que lhe estão associadas (verde, amarelo e azul, respetivamente) dominam a paisagem. Os pianos também predominariam devido aos tons claros da imagem



Peça eletrônica

Para compor a peça, tive como referencia o “espaço”. Fiz uma adaptação de gravações feitas do cosmos e de outros trabalhos desenvolvidos por cientistas, como por exemplo a transposição e filtragem de sinais criados quando elétrons provenientes do cosmos atingem a atmosfera da terra, sinais esses que estão fora do alcance do ouvido humano. Entre essa interação (terra, espaço e homem) decidi tentar criar uma peça.

Para o nome optei por “O tempo e o espaço”.



Abordagem à Obra *Tempo*

A obra *Tempo* foi pensada com o intuito que abordar o significado subjectivo de arte, ou seja, a arte como a conhecemos pode ser dividida em várias áreas como a música, a pintura, a escultura, entre outras. Contudo, não é usual que estas áreas se unam, podendo ser criada, assim, uma nova abordagem conjugando-se estas áreas numa só obra. Por esta razão, foi criada esta obra, surgindo de um panorama totalmente livre para a sua interpretação.

Mais concretamente, o quadro escolhido para esta música foi *A Persistência da Memória*, de Salvador Dalí, devido ao seu carácter icónico durante o movimento surrealista do século XX. O objectivo de Dalí era materializar as imagens da irracionalidade concreta com a mais imperialista fúria da precisão. Partindo deste princípio, o meu objectivo foi mostrar a irracionalidade do tempo a partir de uma divisão geométrica do quadro. No qual, as retas verticais simbolizam a divisão dos compassos, havendo 4 compassos por cada linha, num total de 9 linhas. As retas horizontais representam a métrica a ser seguida, ou seja, quanto maior a espessura do compasso mais lento deverá ser tocada. Sendo o objectivo partir de uma métrica lenta e começar a acelerar. O tempo inicial da peça está à escolha do executante, bem como a tonalidade da mesma, dado que o objectivo da peça é mostrar a fluidez do tempo. O compasso escolhido é 4 por 4. Esta obra pode ser interpretada por qualquer instrumento. Contudo, foi pensada para ser executado com um violino.

As cores do quadro também devem ser tomadas em atenção. As cores claras devem representar ritmos mais simples e a criação de um ambiente calmo. Em contrapartida, nas cores mais escuras deve ser criado um ambiente de tensão, atingindo-se o clímax da execução no final da peça. Mais uma vez, os ritmos são escolhidos pelo executante.

Mais pormenorizadamente, nos compassos 7 e 8, onde se vê uma falésia, deve haver um *accelerando* até ao fim do compasso 8 bem como a realização da escala cromática da tonalidade escolhida pelo executante. No compasso 13, encontra-se uma mosca pintada em cima de um relógio, que representará uma suspensão que deve ser antecedita pelo nota mais grave do violino (Sol), com um *sforzando*, seguida pela escala cromática da tonalidade escolhida até à oitava mais alta possível e com *accelerando*, isto com a suspensão no fim. No compasso 21, as formigas representam *pizzicatos* Bartók, que devem ser tocados durante o compasso inteiro. As notas a ser tocados serão a nota mais grave seguida da nota mais aguda do violino, ou seja, Sol3 e Si6. Até ao final da peça deve-se intensificar o ambiente de tensão e o aumento da rapidez.

Reserva

A peça que compus surgiu de forma espontânea quando de um estudo de violino, tendo em mente duas peças que me inspiraram para esta criação.

A minha peça dirige-se para a prática do violino, tanto que foi concebida com vários elementos e indicações próprias para o instrumento. Flui suavemente, entre pianos e fortes, acompanhados de mudanças de cordas para acentuar as mesmas.

Reserva

Violin

rit.

a liberum

f

5

f

pp

11

tr

17

cresc.

The musical score for 'Reserva' is written for Violin and Violoncello (Vln.). The Violin part begins with a melodic line in G minor, marked *f* and *rit.*, followed by a rapid ascending scale marked *a liberum*. The Violoncello part begins with a melodic line in G minor, marked *f*, followed by a section marked *pp* with a crescendo hairpin, and then a section marked *cresc.* with a melodic line. The score includes measures 5, 11, and 17.

Início, Fim; Nascimento, Morte; Lembrança, Esquecimento



Todo tipo de pessoas têm um curto periodo de vida, e por isso, muitos não percebem o quanto significantes somos, nós com um só no mundo.

Esta peça represente os únicos momentos que alguém nos dá significancia, e esses momentos são o nascimento e a morte.

Assim por isso começa com uma nota mais aguda porque quando nascemos a nossa vós é muito fina e no final é uma nota mais grave pois quando estamos nos nossos fins estamos rocos... Os decrescendos representam a diminuição da importância que nos dão ao passar do tempo.

Também estão presentes os “...” que significam que toda a gente tem um tempo de vida diferente (ter mais ou menos tempo de vida).

Com esta pessa quero lembrar a infeliz verdade que somos insignificantes neste mundo.

Fuguinha Legal

♩ = 54

Piano

f

5

Pno.

8

Pno.

11

Pno.

Pno.

13

7

rit.

16

Pno.

The musical score is for a piano piece titled "Fuguinha Legal". It is on page 2, which starts at measure 13. The time signature is 7/8, and the key signature has one sharp (F#). The score is written for piano (Pno.) and consists of two systems. The first system contains measures 13, 14, and 15. The second system contains measures 16, 17, and 18. The music is characterized by a fast, intricate rhythmic pattern of beamed eighth and sixteenth notes. A "rit." (ritardando) marking is placed above measure 16. The piece ends in measure 18 with a final chord in the right hand and a sustained note in the left hand.

Just Be Flat

$\text{♩} = 72$ *8va* -----

Piano

f *sf* *p*

Ped.

5

Pno.

mf

8

Pno.

rit.

11

Pno.

a tempo *pp*

The musical score is written for piano and consists of four systems. The first system is for the Piano, marked with a tempo of quarter note = 72 and an octave shift of 8va. It begins with a forte (f) dynamic, followed by a sforzando (sf) dynamic, and then a piano (p) dynamic. The second system is for the Piano (Pno.), marked with a mezzo-forte (mf) dynamic. The third system is also for the Piano (Pno.), marked with a ritardando (rit.) instruction. The fourth system is for the Piano (Pno.), marked with an a tempo instruction and a pianissimo (pp) dynamic. The score includes various musical notations such as treble and bass staves, clefs, time signatures, dynamics, articulation marks, and a pedal instruction.

2

Just Be Flat *rit.*

Pno.

16

Measures 16-18 of the piano score. Measure 16 features a treble clef with a series of eighth notes, mostly beamed together, and a bass clef with a single eighth note. Measure 17 continues the treble clef pattern and adds a half note in the bass. Measure 18 shows a treble clef with a half note and a bass clef with a half note. Dynamics include *p* (piano) at the start of measure 16 and *f* (forte) at the start of measure 18. A *rit.* (ritardando) marking is present above measure 17. A slur connects the bass notes of measures 16 and 17.

Pno.

a tempo

19

Measures 19-21 of the piano score. Measures 19 and 20 feature a treble clef with a series of eighth notes, mostly beamed together, and a bass clef with a series of eighth notes, mostly beamed together. Measure 21 shows a treble clef with a series of eighth notes, mostly beamed together, and a bass clef with a series of eighth notes, mostly beamed together. Dynamics include *p* (piano) at the start of measure 19. A slur connects the treble notes of measures 19 and 20. A *a tempo* marking is present above measure 19.

Pno.

22

Measures 22-25 of the piano score. Measures 22 and 23 feature a treble clef with a series of eighth notes, mostly beamed together, and a bass clef with a series of eighth notes, mostly beamed together. Measures 24 and 25 show a treble clef with a series of eighth notes, mostly beamed together, and a bass clef with a series of eighth notes, mostly beamed together. Dynamics include *ff* (fortissimo) at the start of measure 24. A slur connects the treble notes of measures 22 and 23.

Pno.

26

Measures 26-27 of the piano score. Measure 26 features a treble clef with a series of eighth notes, mostly beamed together, and a bass clef with a series of eighth notes, mostly beamed together. Measure 27 shows a treble clef with a series of eighth notes, mostly beamed together, and a bass clef with a series of eighth notes, mostly beamed together. Dynamics include *ffz* (fortissimo, crescendo) at the start of measure 27. A slur connects the treble notes of measures 26 and 27. A *8va* (octave) marking is present above measure 27.

4.11.2015

Ass de una nota só(1)

Handwritten musical score on five staves. The notation includes various musical symbols such as notes, rests, and dynamic markings. The first staff has a 'p' marking and a 'glor' annotation. The second staff has a circled '77' and a 'enganei-me' annotation. The third staff has a 'p = f' marking. The fourth staff has a 'p' marking. The fifth staff has a 'p' marking and a 'p < 3' marking.

Canon di Beni

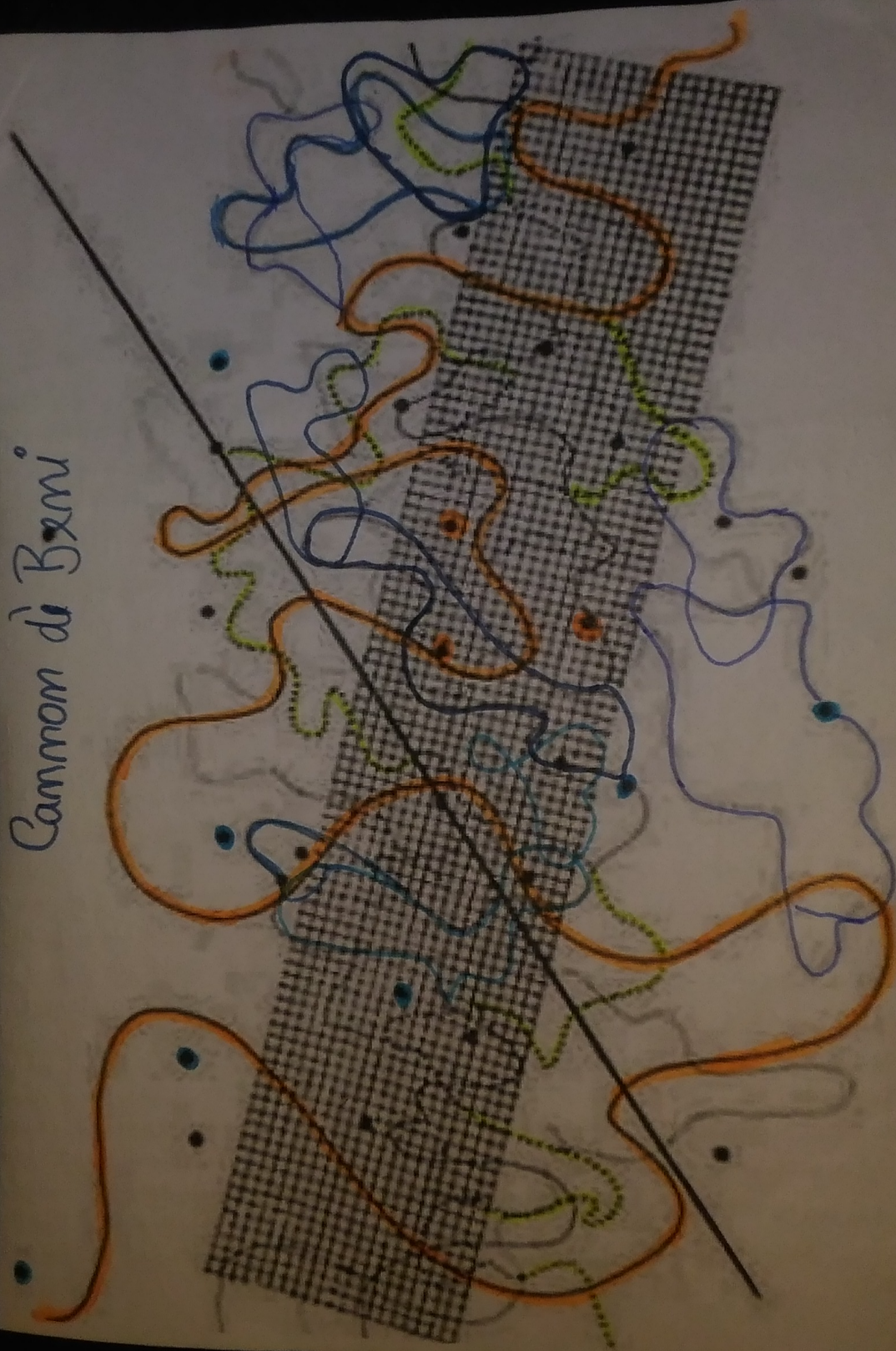
Para minha peça, utilizei escrita gráfica e inspiração no “Canon in D”, de Johan Pachebbel. Originalmente composto para um quarteto de cordas (3 violinos e baixo contínuo). É possível, atualmente, encontrar arranjos da peça pra qualquer instrumento. Mas por trás dessa maravilhosa e tão reconhecível melodia há um infortúnio, pelo menos para um dos instrumentistas. Enquanto os violinos constituem 100% do tempo da peça, o violoncelo não faz nada senão tocar as notas Ré, Lá, Si, Fá, Sol, Ré, Sol e Lá, nessa ordem. Nos primeiros sete compassos até é aceitável, mas depois de 100 compassos tona-se um bocadinho aborrecido. Isso causa uma repugnância e um sentimento/vontade de vingança por parte dos violoncelistas (incluindo eu). Isso leva a noites mal dormidas e uma obsessão um tanto não saudável para criar maneiras criativas de remover a peça da face da Terra. Digamos que 100% das ideias correm mal. Por isso eu decidi criar o meu próprio Canon, utilizando a minha raiva e atira-la a esta partitura gráfica. É possível observar:

- Uma cor predominante (o laranja, a quem atribuí o violoncelo);
- Diferentes tons de azul (claro, viola; médio, violino; e escuro, contrabaixo);
- Um picotado a amarelo (representam Staccattos);
- Um conjunto de figuras sobrepostas (representa a entrada de um instrumento a meio de um sistema);
- Um retângulo quadriculado (representa pausas e suas durações);
- Uma reta que atravessa a partitura (representa o primeiro violino).

Nesta peça, tentei dar um bocado da sensação de tocas sempre o mesmo ao violino e tornei o violoncelo totalmente independente de qualquer instrumento. O fenómeno de canon acontece apenas ente a viola, violino e contrabaixo.

Espero sinceramente que Pachebbel não esteja a dar voltas na sua campa por causa da minha composição.

Cannon di Beni



OBRAS DE REFERÊNCIA

The Fifth String

João Pedro Oliveira
2007

♩ = 60

System 1:
Tape: Sustained notes with decaying envelopes.
Violin: *mf* → *fff*

System 2:
Tape: *Pizz* (pizzicato), *Arco* (arco), sustained notes.
Vln.: *ff* → *mp* → *fff*

System 3:
Tape: Sustained notes with decaying envelopes.
Vln.: *mf* → *ff* → *mf* → *sfp*

System 4:
Tape: Sustained notes with decaying envelopes.
Vln.: *ff* → *f*

System 5:
Tape: Sustained notes with decaying envelopes.
Vln.: *sfp* → *ff*

15

Tape

Vln.

mf

p *f*

Tape

Vln.

mf

20

Tape

Vln.

ff

Tape

Vln.

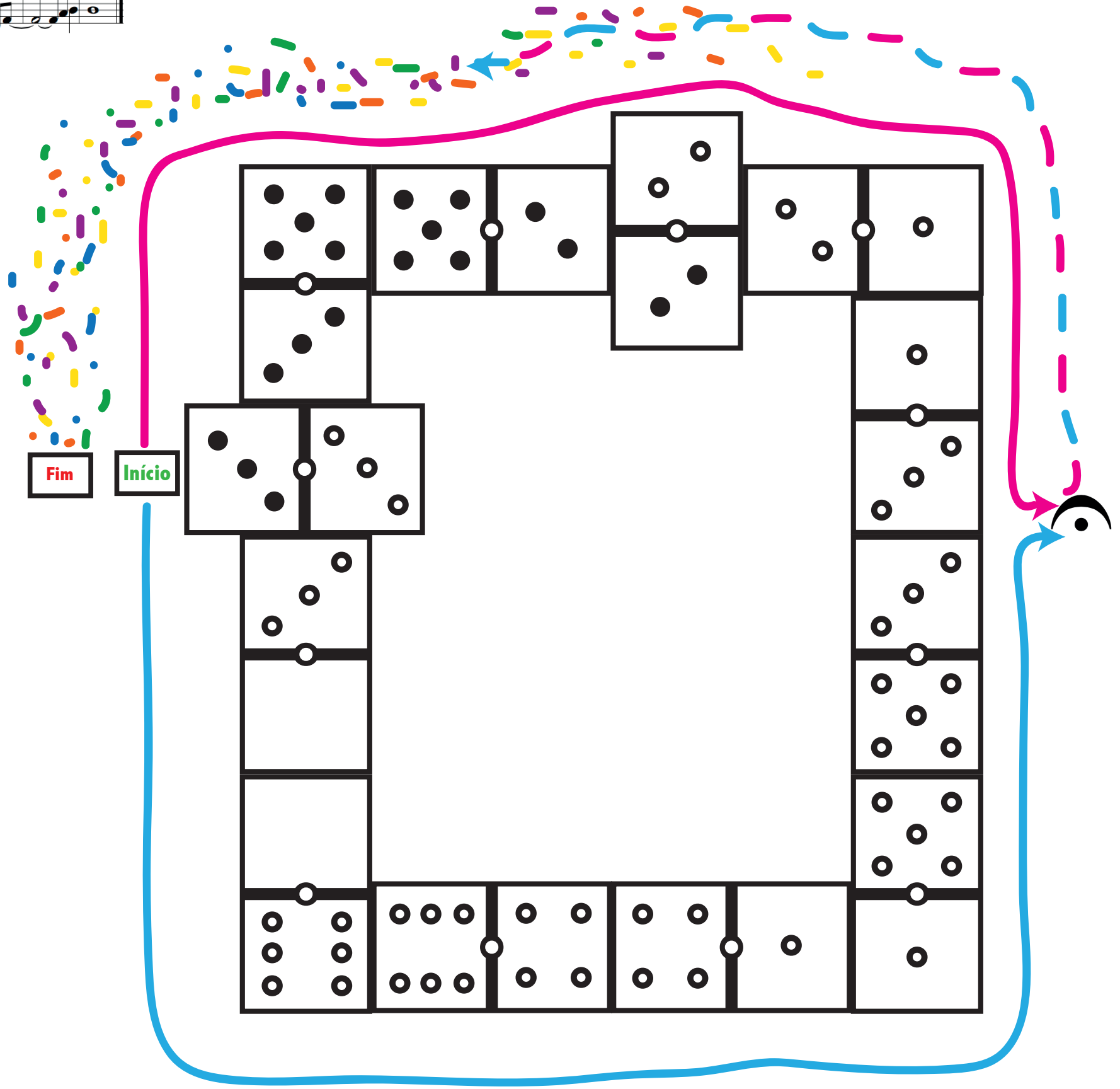
ff *mp*

Tape

Vln.

fff *Pizz* *fff*

Silêncio



Gerhard Stäbler

»Hart auf hart.«

Eine Musik für Ensemble(s)
Improvisatorisch. Kalkulativ.

»Hart auf hart.« ist Titel und Hinweis auf den musikalischen Inhalt einer Musik für Ensembles unterschiedlichster Besetzung. In gemeinsamer Arbeit legen Spieler die Dauer des Stückes und den Rahmen anderer wichtiger Aspekte einer Komposition fest, wie z.B. die Zusammensetzung des Instrumentariums mit seinen Klang- bzw. Geräuschcharakteristiken oder die Aufteilung der Schallquellen im Raum. Für den internen und übergeordneten Verlauf steht eine Graphik aus allbekannten computerlesbaren Preisschildern in unterschiedlicher Größe, die zunächst — so wie in der traditionellen Notenschrift — von links nach rechts interpretiert werden kann. Umstellungen, Auf-den-Kopf-Stellen, Von-hinten-herein-Spielen etc. ergeben Variationen, die bei genügender Übung auch "ineinander verwoben" werden und so eine weitere Verdichtung erzeugen können.

Dem graphischen Bild folgend, agieren einzelne Spieler oder Instrumentalgruppen zunächst "hart auf hart" gegen einander gesetzt, dann sich zunehmend gegenseitig durchdringend. Im Detail assoziieren Balken unterschiedlicher Dicke mit scharf abgesetzten Zwischenräumen "hart auf hart" und erwarten — musikalische — Interpretation. Diese erstreckt sich auf alle Bereiche einer

Komposition und ergibt Spielanweisung: So können sich "hart auf hart" sehr laute und sehr leise, überlange und flüchtig angetippte, äußerst hohe und extrem tiefe, geblasene und gestrichene, gezupfte und geschlagene, real schmerzende und sanft schmeichelnde, historisch belastete und unkonventionell lockere... musikalische Passagen einander ablösen. Aber nicht nur das: Bei vertiefter Beschäftigung — beim improvisierenden Komponieren bzw. beim komponierenden Improvisieren — beginnen sich die Gegensätze zu überlagern, zu vermischen, begeben sich Extreme, aufeinandergeprallt in Auseinandersetzung.

Ein Dirigent, sofern nötig, ist Leiter der Diskussion des Stückes und hat koordinierende Funktion. Über das Ganze kann sich jedoch eine "Schleppnetz-Kontrolle" des Dirigenten oder einzelner Spieler (mit einzelnen Spielern) legen, der/die mit Ziffern in der Graphik durchs Megaphon äußerst kurze (Staccato-)Anweisungen fürs Spiel erteilt/erteilen. Ziffern können dabei eine besonders starke Ausprägung bestimmter Parameter oder Pausen bedeuten. Sie können auch dazu anregen zu springen (z.B. von einer Sieben zu einer anderen), d.h. einen plötzlichen Wechsel der Struktur vorzunehmen oder die Zugehörigkeit zur bisherigen Instrumentalgruppe

aufzugeben. Mit den Anweisungen, treffender Befehlen (in Form von Worten oder Ziffern, für die man Definitionen vereinbaren kann), wird versucht, einzelne Spieler bzw. Spielergruppen auszuschalten, Tendenzen zur Konfrontation abzublocken, Entwicklungen zu stoppen etc.

Die Spieler allerdings greifen die Anweisungen und Ziffern in ihrer Weise auf: Während "Eingeschüchterte" den Einwüfen des Dirigenten Folge leisten, werden andere durch solche Versuche bzw. Eigeninterpretationen der Ziffern in der Graphik ermuntert, interaktiv neue Gruppen verschiedener Größe entstehen zu lassen und ein zum Umfeld gegensätzliches Feld zu schaffen.

Ein Einsatz von Tonbändern und Videos (vorher präpariert) kann aktuelle Realität — die historische Dimension eingeschlossen — ins musikalische Geschehen bringen.

»Hart auf hart.« entwickelt somit — musikalisch — aus Konfrontation eine Anleitung zum genauen (Zu)hören und zum kommunikativen Umgang mit akustischem Material.

Gerhard Stäbler, Februar 1986

Gerhard Stäbler

»Red on black.«

Music for Ensemble(s)
Improvisatory. Calculative.

»Red on black.« is the title as well as an indication of the musical content of a composition for ensembles having different instrumentation. Together the performers decide the length of the piece and other important aspects pertinent to the composition. This includes the instrumentation with its sound and noise characteristics and the divisions of the sources of the sound throughout the location of the performance. A graphic print, using familiar and computer-sensitive Universal Product Codes (U.P.C.) of different sizes, monitors the internal and external development of the compositional activity. The graph can be interpreted, as with traditional notation, from left to right. Re-ordering, inversion, retrograde, etc. are further variations which, with enough training, can be also interwoven within the piece thus creating further concentration.

Following the graphic image, individual players or instrumental groups at first work in opposition of each other without compromise "red on black" and then they gradually penetrate each other. Looking at closer detail of the graphic image, bars of varying size and clearly-marked-off spaces relate to each other red on black; they anticipate and desire musical interpretation. The interepreta-

tion covers all aspects of a composition and provides the rules: Thus, red on black, very loud and very soft, extended, fleetingly tapped, extremely high and extremely low, blown, bowed, plucked, tapped, realistically painful and softly caressing, historically charged and unconventionally easy-going... musical passages may relieve each another. During intense involvement, i.e., when improvising a composition or composing an improvisation, the opposites become superimposed and blended, and the extremes collide in dispute.

If there is a need for it, the conductor leads the discussion of the piece and is responsible for its coordination. However, a crowd control can take over supervised by either the conductor, one individual player, or several players, who over the microphone produce extremely short (staccato) instructions for performance, according to the numbers in the graphic score. Thus numbers can be a particularly strong pronouncement of certain parameters or rests. The numbers might also be an incentive to jump from one number to another number, e.g., from one seven to another seven, in other words, to make a sudden structural change or relinquish the affiliation with a previous instrumental section. With the instructions from appropriate orders, the attempt is made to eliminate indi-

vidual players, i.e., a group of players to block tendencies of confrontation, etc. However, the players interpret the instructions and figures in their own way: while the intimidated players follow the commands of the conductor, others will be encouraged through such attempts of the conductor's individualistic interpretations of the numbers in the graph, to form interactively new groups of varying sizes in order to form a contrasting sphere. (Subordinate group vs. rebellious group).

The use of cassette recorders and videos, prepared prior to performance, can express the actual daily reality and virtual history in musical language.

Stemming from confrontation, »Red on Black.« thus develops means to listening closely and working and communicating with acoustical material.

Gerhard Stäbler, February 1986
(Translation by Mark-Daniel Schmid)

Dualismo II

para flauta e clarineta

Fernando Cerqueira - 1994

Lento ♩ = 40

Flauta

Clarinetas
SI b

ppp *mf* *sfz* *mp*

Andante ♩ = 120

marcato

pp *p* *mf*

f

f *mp* *cresc.* *ff*

p *cresc.*

Lento ♩ = 40

2

Fl

Cl

21

ppp

mf

sfz

mp

Moderato ♩ = 80

27

p

p

29

p

mp

31

cresc. poco a poco

3

33

3

Lento ♩ = 40

3

Fl

Cl

35

3

sfz

ppp

mf

Allegro deciso ♩ = 132

39

f

mp

p

cresc.

44

48

(cresc.)

f

52

Fl

cresc.

ff

decrecendo

p

Cl

56

(*p*) cresc.

sfz

60

Sostenuto ♩ = 60

ppp

f

p

molto

sfz

64

[ca 4']

Duetto Buffo di due Gatti

Comic Duet for Two Cats

Gioachino Rossini
(1792 - 1868)

Adagio (♩=96)

Primo Gatto
(First Cat)

Secondo Gatto
(Second Cat)

Adagio (♩=96)

Piano

mp *sempre legato* *simile*

Mia - u, mi - au, mia -

Mia - u, mi -

au, mia - - - - - u,

au, mia - - - - - u,

18 **Poco più mosso** *mf cresc.* *f*

miau, miau, mia - u,

mf *cresc.* *f*

mia - u, mi - au, mia - - - -

Poco più mosso

cresc. *f*

25 *mf* **poco rit.** **Andante** (♩.=70)

miau, mia-u, mia-u, mia - u, *Soffio (spitting)* Mi - a - u, mia - u,

mf *poco rit.* *Andante* (♩.=70)

- u, mia-u, mia-u, mia - u, *Soffio (spitting)* Mi - a - u, mia - u,

poco rit. **Andante** (♩.=70)

mf

32

mia - u, mi - ua a-u a-u au, mi - a - u, mia - u, mia - u, mia - u, mi

mia - u, mi - ua a-u a-u au, mi - a - u, mia - u, mia - u, mia - u, mi

37 **Allegretto** (♩=112)

a - u - a - u - a - u - a - u - a - u au, mi - au. *Soffio* (spitting) //

a - u - a - u - a - u - a - u - a - u au, mi - au. *Soffio* (spitting) // Mia -

Allegretto (♩=112)

p *leggero* *simile*

41

Mi - au, mi - au,

- u, mia - u, mia -

45

mia - u, mi -

- u, mi - - - au, mia - u,

49

au, mi - - au, mia - - -

mia - - u, mia - - -

cresc.

cresc.

cresc.

52

- - u, mi - au, au.

- - u, mi - au, mia - au.

rit.

mf

ff

1. a tempo

2. *ff*

ff

Chula

para clarinete solo

**Ao mestre cantador de chula
Antonio Saturno, “Alumínio”**

Túlio Augusto

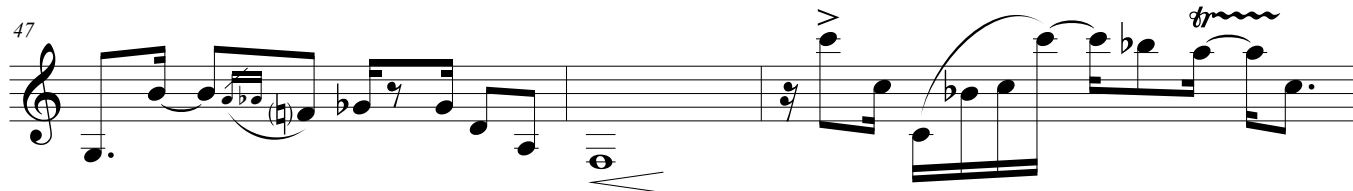
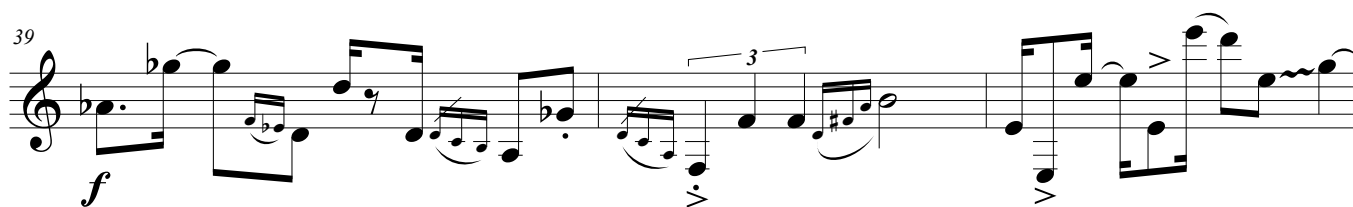
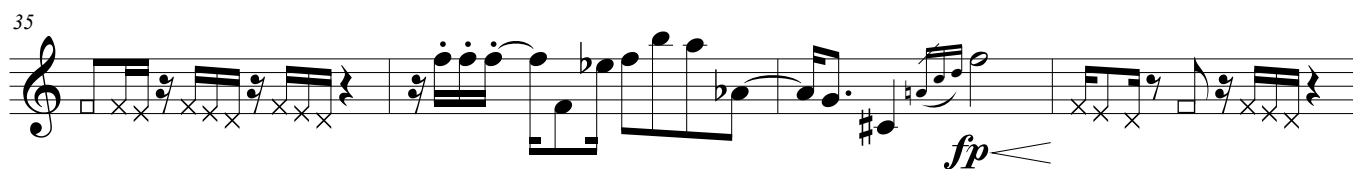
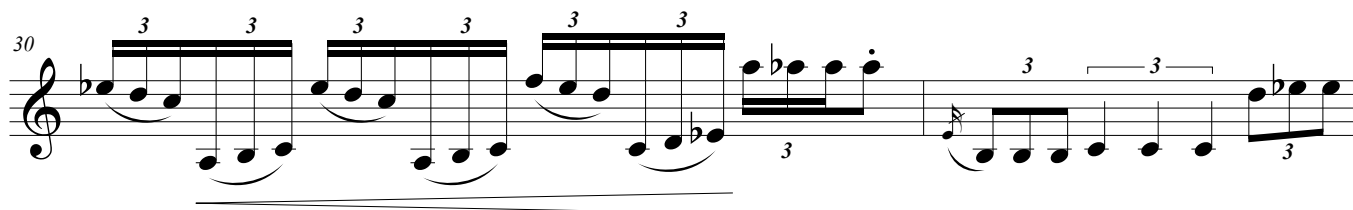
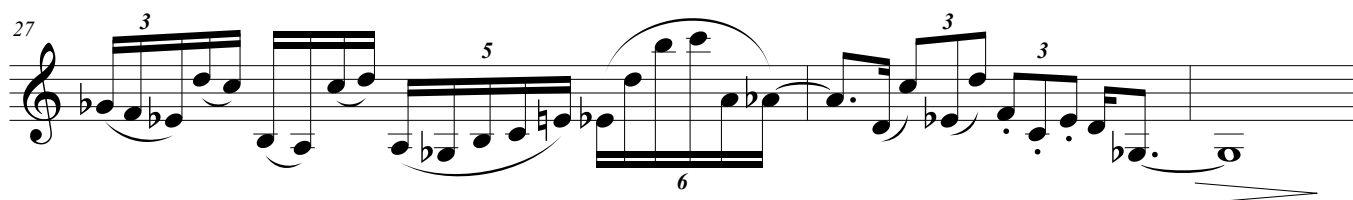
Legenda



para clarinete solo
Ao mestre cantador de chula Antônio Saturno, "Alumínio"

Expressivo, quase dançante e corrido

Musical score for "The Swan" by Camille Saint-Saëns, featuring a single melodic line on a grand staff. The score includes dynamic markings (*mp*, *f*, *p*, *fp*), articulation (accents, slurs), and performance instructions (trills, ornaments). The tempo is marked "Allegretto" and the time signature is 4/4.



50

52

54

56

60

62

64

66

mf *ff* *fp* *f* *p* *pp*

69 $\text{♩} = 74$

71

74

77

80

83

87

94

98

mf

mp

f

ff

p

f

p

tr

3

5

A musical score for a piece titled 'Chula'. The score is written on a single staff in treble clef. It begins with a tempo marking of quarter note = 74. The music features a variety of rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes, and rests. There are several triplet markings (indicated by a '3' over a bracket) and a quintuplet (indicated by a '5' over a bracket). Dynamic markings include *mf* (mezzo-forte), *mp* (mezzo-piano), *f* (forte), *ff* (fortissimo), *p* (piano), and *tr* (trill). The score is divided into measures, with measure numbers 69, 71, 74, 77, 80, 83, 87, 94, and 98 indicated at the start of their respective lines. The piece concludes with a final measure marked with a double bar line.

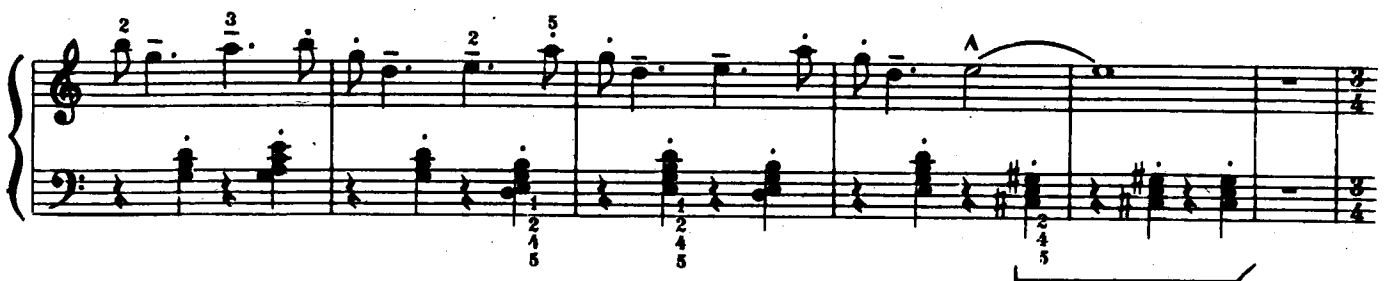
V

Вечер в деревне

Lento rubato (♩ = 80)



Vivo, non rubato (♩ = 144)



Tempo I



1. Ach bleib' bei uns, Herr Jesu Christ

Ach bleib' bei uns, Herr Je - su Christ, weil es nun A - - bend wor-den

ist; dein gött - lich Wort, das hel - le Licht, lass ja bei uns _____ aus - lö-schen nicht!

This musical score is for a four-part vocal choir in G major (three sharps) and common time. It consists of two systems of four staves each. The first system contains the first two lines of the hymn. The second system contains the next two lines. The lyrics are written below the vocal staves. The music features a variety of note values including quarter, eighth, and sixteenth notes, as well as rests and fermatas. The key signature is G major, and the time signature is common time (C).

2. Ach Gott, erhör' mein Seufzen und Wehklagen

Ach Gott, er-hör' mein Seuf-zen und Weh - kla - - gen, lass mich in mei-ner Not nicht gar ver -

za - gen, du weisst mein'n Schmerz, er - kennst mein Herz, hast du mir's auf-er - legt, so hilf mir's tra - gen!

This musical score is for a four-part vocal choir in G major (three sharps) and common time. It consists of two systems of four staves each. The first system contains the first two lines of the hymn. The second system contains the next two lines. The lyrics are written below the vocal staves. The music features a variety of note values including quarter, eighth, and sixteenth notes, as well as rests and fermatas. The key signature is G major, and the time signature is common time (C).

3. Ach Gott und Herr, wie gross und schwer

Ach Gott und Herr, wie gross und schwer sind mein' be - gang - ne__

Sün - - den! Da ist Nie - mand, der hel - fen kann, in die - ser Welt zu__ fin - - den.

This musical score is for a four-part vocal choir in C major, 4/4 time. It consists of two systems. The first system contains the first two measures of the piece. The second system, marked with a '4' at the beginning, contains measures 3 through 6. The lyrics are in German and are written below the vocal staves. The music features a variety of note values including half notes, quarter notes, and eighth notes, with some measures containing rests.

4. Ach lieben Christen, seid getrost

Ach lie - ben Chri - sten, seid ge - trost; wie tut ihr so ver - za - gen, Die
weil uns der Herr heim - su - chen tut? lasst uns von Her - zen__ sa - gen:

Straf' wir wohl ver - die - net ha'n, solch' muss be - ken - nen Je - der - mann; Nie - mand darf sich aus - schlie - ssen.

This musical score is for a four-part vocal choir in C major, 4/4 time. It consists of two systems. The first system contains measures 1 through 4. The second system, marked with a '5' at the beginning, contains measures 5 through 8. The lyrics are in German and are written below the vocal staves. The music features a variety of note values including half notes, quarter notes, and eighth notes, with some measures containing rests.

5. Wär' Gott nicht mit uns diese Zeit

Wär' Gott nicht mit uns die - se Zeit, so soll I - sra - el sa - - gen: die
 wär' Gott nicht mit uns die - se Zeit, wir hät - ten musst ver - za - - gen,

so ein ar-mes Häuf-lein sind, ver - acht vor so viel Men-schen-kind, die an uns se - tzen Al - le.

6. Wo Gott der Herr nicht bei uns hält

Wo Gott der Herr nicht bei uns hält, wenn un - sre Fein-de to - ben, wo
 und Er un - srer Sach' nicht zu - fällt im Him - mel hoch dort o - ben,

Er I - sra-els Schutz nicht ist und sel - ber bricht der Fein-de List, so ist's mit uns ver - lo - ren.

7. Ach, was soll ich Sünder machen

Ach, was soll ich Sün-der ma-chen? ach, was soll ich fan - gen an, mein Ge-wis - sen klagt mich an,
 es be - gin - net auf - zu - wa - chen; dies ist mei - ne Zu - ver-sicht, mei-nen Je-sum lass' ich nicht.

The musical score is for a four-part vocal choir in G major, common time. It consists of two systems of four staves each. The first system contains the first two lines of the hymn, and the second system contains the next two lines. The lyrics are written below the vocal staves. The music features a variety of note values including quarter, eighth, and sixteenth notes, as well as rests and fermatas.

8. Allein Gott in der Höh' sei Ehr'

Al - lein Gott in der Höh' sei Ehr' und Dank für sei - ne Gna - de, Ein
 da - rum, dass nun und nim - mer-mehr uns rüh - ren kann kein Scha - de.
 Wohl-ge-fall'n Gott an uns hat, nun ist gross Fried ohn' Un - ter-lass, all' Fehd' hat nun ein En - de.

The musical score is for a four-part vocal choir in G major, common time. It consists of two systems of four staves each. The first system contains the first two lines of the hymn, and the second system contains the next two lines. The lyrics are written below the vocal staves. The music features a variety of note values including quarter, eighth, and sixteenth notes, as well as rests and fermatas.

9. Allein zu dir, Herr Jesu Christ

Al - lein zu dir, Herr Je - - su Christ, mein' Hoff - nung steht auf Er - -
 ich weiss, dass du mein Trö - - ster bist, kein Trost mag mir sonst wer - -

auf _____ Er - -
 sonst _____ wer - -

6
 - - - den, Von An-be - ginn ist Nichts er - kor'n, auf Er - den ist kein Mensch ge - bor'n, der
 - - - den.

- - - den,
 - - - den.

13
 mir aus Nö - then hel - fen kann; ich ruf' _____ dich an, zu dem ich mein _____ Ver - trau - en han.
 ich ruf' _____ dich an,
 ich _____ ruf' _____ dich an, mein _____ Ver - trau - en han.
 ich ruf' _____ dich an, mein _____ Ver - trau - en han.

10. Alle Menschen müssen sterben

Al - le Men - schen müs - sen ster - ben, al - les Fleisch ver - geht wie Heu, Die - ser Leib der
was da le - bet muss ver - der - ben, soll es an - ders wer - den neu.

6
muss ver - we - sen, wenn er e - wig soll ge - ne - sen der so gro - ssen Herr - lich - keit, die den From - men ist be - reit'.

11. Alles ist an Gottes Segen

Al - les ist an Got - tes Se - gen und an sei - ner Gnad' ge - le - gen ü - ber al - les Geld und Gut.

7
Wer auf Gott sein' Hoff - nung se - tzet, der be - hält ganz un - ver - le - tzet ei - nen frei - en Hel - den - mut.

12. Als der gütige Gott

Als der gü - ti - ge Gott voll - en - den wollt' sein Wort, sandt

er sein' En - gel schnell, dess Na - me Ga - bri - el, in's ga - li - lä - isch Land.

This musical score is for a four-part vocal choir in G major, 4/4 time. It consists of two systems of four staves each. The first system contains the first two lines of the hymn, and the second system contains the next two lines. The lyrics are in German. The music features a variety of note values including quarter, eighth, and sixteenth notes, as well as rests. The key signature has one sharp (F#), and the time signature is common time (C).

13. Als Jesus Christus in der Nacht

Als Je - sus Chri - stus in der Nacht, da - rin er ward ver -

ra - - ten, auf un - ser Heil war ganz be - dacht, das - selb' uns zu er - stat - - ten.

This musical score is for a four-part vocal choir in G major, 4/4 time. It consists of two systems of four staves each. The first system contains the first two lines of the hymn, and the second system contains the next two lines. The lyrics are in German. The music features a variety of note values including quarter, eighth, and sixteenth notes, as well as rests. The key signature has one sharp (F#), and the time signature is common time (C).

14. Als vierzig Tag' nach Ostern war'n

Als vier - zig Tag' nach O - - - - stern war'n und Chri - stus

nach _____ O - - - - stern

nach _____ O - - - - stern

nach O - - - - - stern

wollt'__ gen Him - mel fahr'n, b'schied er sein' Jün - ger auf ein Berg, auf__ ein

auf ein

auf ein

sein'__ Jün - ger auf ein__

Berg, voll - en - det da sein Amt und Werk. Hal - - le - - lu - ja!

sein__ Amt und

sein Amt Hal - le - - lu - ja!

voll - en - det__ da sein__ Amt und__ Werk. Hal - - le - - lu - ja!

15. An Wasserflüssen Babylon

An Was - ser - flüs - sen Ba - by - lon da sa - ssen wir mit Schmer - zen,
als wir ge - dach - ten an Zi - on, da wein - ten wir von Her - zen.
Ein Lämm - lein geht und trägt die Schuld der Welt und ih - rer Kin - der;
es geht und bü - sset in Ge - duld die Sün - den al - ler Sün - der.

5
Wir hin - gen auf mit schwe - rem Mut die Har - fen und die Or - geln gut an
Es geht da - hin, wird matt und krank, er - gibt sich auf die Wür - ge - bank, ver -

9
ih - re Bäum' der Wei - - den, die drin - nen sind in ih - rem Land; da
zeiht sich al - ler Freu - - den; es nim - met an Schmach, Hohn und Spott, Angst,

13
muss - ten wir viel Schmach und Schand' täg - lich von ih - - - - - nen lei - - - - - den.
Wun - den, Strie - men, Kreuz und Tod, und spricht: Ich will - - - - - gern lei - - - - - den.
ih - - - - - nen lei - - - - - den.
ih - nen lei - - - - - den.
ih - nen lei - - - - - den.

El Grillo

The Cricket

(a Madrigal)

JOSQUIN DE PRES

$\text{♩} = 120$

El gril — lo. El gril-lo e buon can — tor — e che — tie-ne long-o ver —

El gril-lo. El gril-lo e buon can — tor — e che — tie-ne long-o ver —

19

— so. Dal-le Be-ve Gril-lo can-ta dal-le dal-le be-ve be-ve gril-lo gril-lo can-ta, El gril —

— so. Dal-le Be-ve Gril-lo can-ta dal-le dal-le be-ve be-ve gril-lo gril-lo can-ta, El gril —

19 Fine

- lo, el gril-lo e buon can - tor - e. Ma-non fa — co — me gl'alt-ri u-cel - li com-e — li — tor can-ta-tum po-co
 Van' de fat — to — in alt - ro lo-co sem-pre el gril-lo sta-pur sal-do

8

- lo, el gril-lo e buon can - tor - e. Ma-non fa — co — me gl'alt-ri u-cel - li com-e — li — tor can-ta-tum po-co
 Van' de fat — to — in alt - ro lo-co sem-pre el gril-lo sta-pur sal-do

8

Fine

27 D.C. al Fine

Quan-do la mag - gior el cal-do Al hor can - ta sol per a - mor — e — per a - mor — e

8

Quan-do la mag — gior el cal-do Al hor can - ta sol per a - mor — e — per a - mor — e

8